Caderno Seminal Digital – Vol. 5 – Nº 5 – (Jan/Jun-2006). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.
ISSN 1806-9142
Semestral
1. Lingüística Aplicada – Periódicos. 2. Linguagem – Periódicos. 3. Literatura -
Periódicos. I. Título: Caderno Seminal Digital. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CONSELHO CONSULTIVO

André Valente (UERJ / FACHA)
Clarissa Rolim Pinheiro Bastos (PUC–Rio)
Claudio Cezar Henriques (UERJ / UNESA)
Darcilia Simões (UERJ)
Edwiges Zaccur (UFF)
Fernando Monteiro de Barros Jr. (UERJ)
Flavio Garcia (UERJ / UNISUAM)
Flora Simonetti Coelho (UERJ)
José Lemos Monteiro (UFC/ UECE/ NIFOR)
José Luís Jobim (UERJ / UFF)
José Carlos Barcellos (UERJ / UFF)
Luís Flavio Sieczkowski (UniverCidade)
Magnólia B. B. do Nascimento (UFF)
Maria do Amparo Tavares Maleval (UERJ)
Maria Geralda de Miranda (UNISUAM / UNESA)
Maria Leny H. de Almeida (UERJ)
Maria Teresa G. Pereira (UERJ)
Nícia Ribas d'Ávila (Paris VIII)
Regina Michelli (UERJ / UNISUAM)
Sílvio Santana Júnior (UNESP)
Valderez H. G. Junqueira (UNESP)
Vilson José Leffa (UCPel-RS)

EDITORA
Darcilia Simões

CO-EDITOR
Flavio Garcia

ASSESSOR EXECUTIVO
Cláudio Cezar Henriques

EQUIPE DE DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO
Carla Barreto Vasconcellos (EXT)
Josiane da Silva Vieira (EXT)
Renata Gonçalves da Silva (EIC)
Giselly dos Santos Peregrino (EXT)
Carlos Henrique de Souza Pereira (EXT)

PROJETO DE CAPA
Darcilia Simões

LOGOTIPO
Rogério Coutinho

Contato: ***dialogarts@uol.com.br***

Publicações Dialogarts é um projeto de Extensão da UERJ do qual participam Instituto de Letras (Campus Maracanã) e a Faculdade de Formação de Professores (Campus São Gonçalo).

O objetivo deste projeto é promover a circulação da produção acadêmica de qualidade, com vistas a facilitar o relacionamento entre a Universidade e o contexto sociocultural em que está inserida.

O projeto teve início em 1994 com publicações impressas. Em 2004, inaugura as produções digitais com vistas a recuperar a ritmo de suas publicações e ampliar a divulgação.

Visite nossa página:

http://www.dialogarts.com.br

ÍNDICE

Um experimento sobre leitura no Ensino Fundamental 5

Anna Maria Marques Cintra – PUC/SP *5*

Kátia Cristina Teixeira Nicoletti – PUC/SP *5*

Da história e da enunciação sobre o termo estelionato no Brasil 22

Elza Eliana Lisboa Montano - UFRGS *22*

Silvana Silva - UFRGS *22*

Discutindo a habilidade da leitura no livro didático de LE 53

Fátima Cristina D. Ramirez dos Santos – UFF/UNISUAM *53*

Discurso reportado como (meta)mímesis 68

Luiz Fernando Matos Rocha – UFJF *68*

A publicidade na intimidade 92

Milton Chamarelli Filho – UFAC *92*

Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo 110

Cinara Ferreira Pavani – UCS *110*

Vanilda Salton Köche – UCS *110*

Ensino de língua estrangeira e cultura no espaço digital 131

Jacqueline Ramos da Silva – UFAL *131*

Roseanne Rocha Tavares – UFAL *131*

O papel de corpora para gramáticas de referência em língua inglesa 142

Leonardo Juliano Recski – UFSC *142*

Da teoria gramatical da língua portuguesa à sintaxe de uso brasileiro: a difícil travessia 151

Maria Lúcia Moreira Gomes –
UNIVERSO-FAETEC-CEFET/CAMPOS/RJ *151*

O que a *Mafalda* pode nos dizer sobre o Português Brasileiro e a pesquisa lingüística na área de Letras?..... 161

Ricardo Joseh Lima – UERJ *161*

A variabilidade lingüística no campo da ortografia e suas conseqüências fonéticas e fonológicas..... 187

Nícia de Andrade Verdini Clare – UERJ *187*

Rastreando as teorias semióticas: um projeto de estratégias técnico-pedagógicas..... 207

Darcilia Simões – UERJ-PUC/SP-SUESC *207*

A Bela e a Fera: Conto de Fadas ou de fados?..... 245

Geruza Zelnys de Almeida – PUC/SP *245*

Literatura e teologia em Julien Green..... 268

José Carlos Barcellos – UERJ-UFF *268*

A Loucura da Criação: *Suze*..... 277

Letícia Pereira de Andrade – UEMS- UFMS *277*

Metaficção historiográfica: uma tensão criativa entre a literatura e história..... 289

Maria Geralda de Miranda – UNESA-UNISUAM *289*

O ideal poético da negação em João Cabral de Melo Neto: "Cultivar o deserto como um pomar às avessas" 297

Raquel Trentin Oliveira – UFSM/ RS *297*

As amarras da leitura desejante (sobre *Lavoura arcaica*) 311

Renata Farias de Felippe – UFSC *311*

Um experimento sobre leitura no Ensino Fundamental

Anna Maria Marques Cintra – PUC/SP

Kátia Cristina Teixeira Nicoletti – PUC/SP

Introdução

Esse artigo é resultado de pesquisa realizada como parte de um projeto mais amplo denominado *Ensino de Língua Portuguesa: construção e reconstrução da prática. Educação inicial e educação continuada* cujo propósito está centrado em estudos voltados para o ensino da Língua Portuguesa, língua materna, em diferentes contextos educacionais, tendo em vista rever a prática.

O recorte, ora feito, toma como foco a leitura no ensino fundamental II, tema que se situa no rol das grandes carências da escola brasileira, como vem sendo enfaticamente apontado por várias fontes que divulgam resultados de avaliações nacionais e internacionais.

Grande número de publicações sobre leitura tem mostrado avanços no entendimento do processo. No entanto, quando se entra em contato com professores do ensino fundamental, causam surpresas muitas das dificuldades que apresentam, além de se evidenciar a desproporção entre o conhecimento academicamente acumulado e a prática que vem sendo realizada.

O problema tem, naturalmente, raízes profundas que vão do custo do livro frente ao poder aquisitivo da população, à falta de atenção da própria escola, durante muitos anos voltada ao ensino exclusivo da gramática e restrito a leituras para devolução de conteúdos, seja a partir de livros didáticos em todas as disciplinas, seja a partir de obras de ficção, além, naturalmente, de carências na formação inicial do professor. Acrescentem-se a isso, formando

um complexo quadro, fatores diversos, entre os quais estão questões culturais e políticas graves, como a ausência de bibliotecas escolares, o despreparo de profissionais de bibliotecas públicas para o atendimento a estudantes, a ausência de um trabalho articulado entre bibliotecas e escolas, a cultura brasileira que pouco valorizou o livro etc.

Para ilustrar o desserviço à causa da leitura que determinados profissionais prestam à população, talvez pudessem ser juntados outros exemplos ao que Silva (1999) relata, quando menciona seu sonho e sua desilusão ao tentar concluir, num dia de chuva, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro - aquela que deveria ser o modelo de biblioteca do país - um texto para uma conferência que faria na Biblioteca Estadual da mesma cidade.

Conta que, depois de duas tentativas de ocupar uma mesa em diferentes salas na Biblioteca para terminar seu texto, desistiu, pois as funcionárias o impediram em nome de uma norma da casa, segundo a qual, naquele local, só seria permito consultar e não escrever.

Com efeito, durante muitos anos, o usuário daquela biblioteca chamava-se consulente e, talvez, esse termo ainda estivesse presente na memória dos administradores, mesmo tendo sido substituído, há vários anos, em inúmeras bibliotecas e centros de informação por leitor, usuário e até mesmo cliente.

Mas, deixando de lado esse problema, sem ignorar seus efeitos negativos sobre a educação em geral e sobre o trabalho escolar, em particular, vamos nos deter numa pequena análise do problema da leitura na escola.

A par de estudos teóricos, elaboramos um questionário, aplicado a noventa professores da rede pública estadual de São Paulo, no programa de Educação Continuada Teia do Saber. O resultado da tabulação mostra que a pesquisa desenvolvida na Universidade poderá ser beneficiada pelo contato mais próximo com a escola, ao mesmo tempo em que estará devolvendo para a escola resultados aplicáveis. Mas para isso, é importante que se

estabeleça um trabalho em parceria entre os profissionais, para a adequação de temas e métodos.

Um rápido olhar sobre os temas recorrentes na escola já apontam para significativas diferenças entre aquelas instituições e a universidade. São comuns, entre os professores da rede pública, temas que atendem a emergências da população, como sexo, violência, mães adolescentes, drogas. Num primeiro contato, percebemos que as pesquisas acadêmicas da área de Letras, raramente, enveredam por essas questões, o que já marca algum descompasso. Os temas mais presentes na vida acadêmica são de cunho teórico, ou teórico-prático e passam, normalmente, longe dessas questões.

Conscientes, pois, da necessidade de um trabalho parceiro e das dificuldades presentes num ensino que pouco favorece o engajamento do professor e menos ainda o do aluno, decorrentes, por exemplo, do pouco tempo que a criança passa na escola; do curto tempo do próprio professor para leituras; da difícil acessibilidade às poucas bibliotecas de bairro; da quase ausência do livro na escola; da carência cultural da família brasileira etc., nos propusemos iniciar a tarefa por uma investigação que pudesse sinalizar, de alguma forma, para questões que vinham provocando perguntas, nem sempre respondidas.

Assim, nosso objetivo ao apresentar e discutir os resultados do experimento de leitura, realizado junto a alunos do ensino fundamental II, de cinco escolas públicas de São Paulo, restringiu-se a verificar como os estudantes compreendiam diferentes gêneros e como reagiriam diante de uma nova proposta de atividade de leitura.

Fundamentos

Construímos, previamente, uma base teórica, fruto de leituras e reflexões, para servir de apoio a nossa investigação. Evidentemente, estava descartada a concepção de leitura como mera decodificação de signos lingüísticos. Assumimos a leitura

como um processo de compreensão abrangente da realidade que cerca o leitor, fazendo com que, a partir do objeto lido, ele mesmo fosse capaz de pôr em ação seus conhecimentos, suas experiências para construir o sentido do texto, indo, muitas vezes, além da superfície textual.

Também tínhamos presente que a aptidão para ler e produzir textos com proficiência seria o mais significativo indicador de bom desempenho lingüístico dos nossos informantes, já que ler com proficiência implica ser capaz de apreender e expressar os significados inscritos no interior de um texto e de correlacionar tais significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido.

Assim, buscamos autores que trabalham com abordagens interativas, uma vez que nos parecem mais adequadas para a educação lingüística continuada.

Reconhecendo a importância dos conhecimentos prévios e da memória cultural do leitor, buscamos subsídios, basicamente, em Smith (1999) e em Kleiman (1992, 1993) Embora nos pareça indiscutível a importância dos conhecimentos prévios, como apontam os autores, para que haja compreensão de textos lidos, nos perguntamos sobre o seu potencial no acionamento de conhecimentos para a construção do novo, de modo especial decorrentes de processos automáticos, por meio dos quais o leitor interpreta as marcas formais do texto, facilitando o caráter interacional da leitura.

No plano das sensações, o prazer pela leitura, muito presente nas preocupações do professor, foi subsidiado por Pennac (1993) e Moraes (1996) que nos provocaram para pensar no caráter positivo e negativo de um texto, seja em função da temática, do cumprimento do dever, por exemplo.

Em Solé (1998), encontramos subsídios para refletir sobre estratégias de leitura, vinculadas a objetivos previamente definidos e em Leffa (1996), vimos destacada a intertextualidade, abordada por vários dos autores mencionados.

A partir de Kaufman & Rodrigues (1995) e Cintra & Passarelli (2002), reafirmamos o papel facilitador do professor, observado também em Kleiman (1989), o que impõe um novo olhar sobre o processo, seja da parte do professor, seja da parte do próprio aluno.

Compondo o quadro do novo olhar, nos valemos de Grice (1969?) que, juntamente com os filósofos de Oxford, colocou no centro das atenções a concepção de língua ação, forma e lugar onde se dá a prática de diferentes atos sociais, compromissados, por consenso, com o coletivo cujas regras são estabelecidas no próprio processo.

Pela língua, a prática de atos sociais acarreta reações, comportamentos que fazem parte do jogo em que todos estão envolvidos. E a interação não diz respeito apenas ao contato entre indivíduos, mas abrange a forma do contato, as reações dos parceiros sociais, uma vez que a linguagem se concretiza como atividade em situações pragmáticas.

Em vista disso, foi levado em conta ? como vem apresentado mais abaixo ? , tanto o que dizem professores sobre seus trabalhos com leitura, quanto o que éramos capazes de conhecer sobre a realidade dos estudantes, sobre seu preparo para perceber a estrutura de um texto, sua percepção do tom desse mesmo texto e das intenções do autor. Estariam os estudantes preparados para realizar boas paráfrases, para fazer inferências?

Acreditávamos que se houvesse a interveniência dessas habilidades e capacidades, os próprios estudantes estariam aptos para abrir caminhos na direção da construção do significado textual e dos sentidos coerentes. Não ignorávamos, mesmo que em termos globais, a faixa etária, o desenvolvimento intelectual e a experiência de mundo dos informantes. Por outro lado, cientes de que todo texto é produzido para determinados receptores e que a eficácia da sua recepção depende, em boa parte, da capacidade do autor em estabelecer com seus leitores potenciais uma relação cooperativa, procuramos dar redobrada atenção à seleção de temas e textos que seriam submetidos aos estudantes.

Costuma-se admitir que, nos dias de hoje, o aluno dispõe de uma quantidade expressiva de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento. Mas o que ele não sabe é hierarquizá-las, estabelecer as devidas correlações entre elas, discernir as que se correlacionam das que se excluem, utilizá-las adequadamente como recursos argumentativos para sustentar seus pontos de vista. Por isso, é nos textos e pelos textos que o aluno adquire a competência de operar criativamente com os dados armazenados.

Sendo nossos informantes alunos do ensino fundamental II, tomamos como possibilidade a presença do lúdico, considerando o prazer que um texto dessa natureza pode causar na exploração simbólica da fantasia e da imaginação, propiciando o desabrochar do ato criador e intensificando a comunicação entre texto e leitor.

Também não descuidamos do vocabulário presente nos textos, considerando seu papel na compreensão de conceitos, na construção de sentidos, mesmo admitindo que há diferentes graus de compreensão conceitual, que vão desde o total desconhecimento do sentido de uma expressão, a ponto de impedir a compreensão, até a possibilidade de atribuição de sentido no próprio texto, graças a associações que o leitor faz entre o termo utilizado e o contexto, ou entre o termo utilizado e seu conhecimento de mundo.

No nível dos conhecimentos temáticos, entendemos que um saber pode ser estruturado ou não, ou dito de diferentes formas; fazer parte do conhecimento intuitivo e natural do indivíduo, ou ser um conhecimento formal e sistematicamente adquirido. E é o conhecimento, em sentido lato, que tem uma dupla função: serve de "âncora" na construção de novos conhecimentos para o leitor, ao mesmo tempo em que representa um fator de economia de linguagem para o autor que se permite operar com implícitos na sua construção.

Na leitura de todo texto, é bastante provável que seja, por intermédio de esquemas, que o leitor vai compondo um "quadro" de referência, formado por uma rede multidimensional de unidades

conceituais, a partir da qual o "input" visual é avaliado. É, então, com base em quadros de referência iniciais que o leitor compreende o texto e constrói novos conhecimentos, que, por sua vez, recompõem o seu universo cognitivo.

A presença de esquemas parece ser clara quando aproximamos o ato de ler um texto com o ato de ler o mundo no nosso dia-a-dia. De fato, as situações do cotidiano recebem respostas analógicas ou automáticas em função de esquemas armazenados em nossa memória, por meio de uma organização ativa de reações do nosso passado.

Professores e ensino de leitura

Em várias oportunidades de capacitação, temos procurado conhecer o que pensam professores da rede pública sobre sua tarefa de ensinar leitura na escola. De maneira geral, as respostas têm sido recorrentes, deixando a impressão de que questionários que buscam informações sobre a prática dos professores com leitura, levam a respostas que não condizem bem com a realidade, ou antes, que correspondem ao que pensam fazer quando trabalham com leitura, ou ao que imaginam que gostaríamos de receber como resposta.

Questão quase inútil tem sido perguntar ao professor se ele gosta de ler, uma vez que há na sociedade uma idéia da importância da leitura, mesmo que não praticada, o que leva a maioria dos professores a dizer que gosta muito de ler. No entanto, quando a isso se junta o quanto lêem, prevalece a alegação da falta de tempo. Portanto, de nada adianta gostar sem ler, pois parece claro que o professor que não lê, dificilmente consegue envolver seu aluno para a prática da leitura.

Também recorrente tem sido a indicação de mais oportunidades de curso de educação continuada, em serviço; de classes menores; de espaço na rotina escolar para interagir com colegas acerca de atividades de leitura; de maior acesso a materiais diversificados como filmes, jornais, livros paradidáticos etc. Em

nenhum momento, fala-se em ter mais tempo para ler ou trabalhar com estratégias destinadas à leitura.

Com insistência, afirmam os professores que trabalham com diferentes gêneros textuais em sala, apontando, inclusive, para a utilização de jornal, poesia, livros de aventura e revistas em quadrinhos. De fato, o que parece claro é que se valem de diferentes textos, o que em si já pode ser um ganho, mas não parece ocorrer um trabalho efetivo de leitura de gêneros diferentes.

Admitidas como práticas saudáveis, mesmo que se ignorem as razões, afirmam fazer com seus alunos leituras coletivas (traduzidas, normalmente, como: um lê e a classe acompanha) e leituras silenciosas. Também, invariavelmente, respondem que deixam que os próprios alunos escolham aquilo que vão ler.

Quando buscamos saber quais são os procedimentos utilizados para avaliar leitura, em geral, obtemos como resposta: a discussão oral em sala, o trabalho em grupo e os chamados seminários cuja caracterização costuma ser pouco clara.

Quando se pergunta sobre as dificuldades para trabalhar leitura na escola, as respostas passam longe da falta de recursos estratégicos, de preparo específico do professor e se concentram em questões do tipo: os entraves dos alunos para a aquisição de livros, a falta de livros na escola.

Com relação ao comportamento dos alunos diante da leitura, os professores dizem notar maior gosto por livros de aventura, histórias em quadrinhos, romances, poesias.

Em síntese, perguntar ao professor sobre suas ações para trabalhar leitura pouco auxilia na pesquisa, a menos que ainda não tenhamos chegado a formulações mais adequadas.

O experimento e sua aplicação

Para a realização do experimento, foram preparadas duas atividades de leitura, aplicadas a 349 estudantes de cinco escolas públicas do ensino fundamental II de São Paulo, durante o mês de

junho de 2004. O número de atividades foi restrito, dado que obtivemos licença para utilizar cerca de uma hora do tempo disponível para a disciplina e desejávamos que o experimento fosse realizado num só dia.

Previamente, as professoras deas escolas foram informadas sobre os objetivos do experimento e tomaram conhecimento do material que seria utilizado para leitura de seus alunos. Para a elaboração das atividades, o primeiro cuidado foi descartar atividades freqüentes nos livros didáticos e selecionar algo diferente, instigante. Assim, foram observados três requisitos: 1º) textos curtos, já que era sabido, pelo contato com as professoras que, em geral, os alunos reclamavam quando lhes eram apresentados textos longos; 2º) textos com temas / assuntos, supostamente, agradáveis ou condizentes com as possibilidades de leitura deles, uma vez que, era também sabido que reclamavam de textos "chatos"; 3º) recursos que, mesmo em pequena escala, pudessem mostrar diversificação em relação às práticas usuais.

As atividades foram aplicadas, nas cinco escolas, sendo que em quatro delas pelas próprias professoras e, em uma, pela bolsista de Iniciação Científica. A aplicação do experimento pela bolsista tinha por finalidade ver se seria possível identificar algum traço diferencial, em razão da situação nova criada para os alunos.

Para a primeira atividade selecionamos 45 textos diferentes, sendo 13 deles retirados de livros didáticos, uma vez que a utilização do livro didático era um aspecto que estava em um dos focos das nossas curiosidades.

Nosso objetivo era verificar o desempenho dos estudantes na leitura de diversos gêneros, tendo em vista identificar, pelo conjunto, facilidades e dificuldades, de modo particular considerando que os professores nos informaram ser uma prática comum a utilização de diferentes gêneros em atividades leitoras nas escolas.

Na seleção dos textos, levamos em conta dois critérios básicos: o tamanho e sua provável legibilidade para nossos

informantes. Não podíamos selecionar textos longos por dois motivos, igualmente importantes: o tempo disponível para o experimento e a possibilidade de adesão dos estudantes à tarefa, normalmente avessos a textos longos. No que se refere à legibilidade, nossa decisão passou pelo tema, pela adequação do vocabulário, das construções sintáticas. Com relação ao tema, duas preocupações estiveram presentes: não selecionar nada que pudesse se aproximar de uma provocação ou agressão a valores sociais, políticos ou religiosos vigentes, nem temas que, de alguma forma, pudessem estar, em demasiado, distantes do universo dos estudantes, levando em conta sua faixa etária e provável nível sócio-econômico e cultural.

Textos e atividades foram submetidos, previamente, à apreciação dos professores responsáveis pelas classes, o que, de certa forma, referendou a seleção dos textos, segundo padrões aceitáveis pelas escolas.

Na primeira atividade, foi entregue a cada estudante um texto diferente para ler e informar, por escrito, o que havia compreendido da leitura. Sabíamos que estávamos juntando duas dificuldades: ler e escrever. No entanto, em face do número de informantes, nos parecia a melhor forma de conhecer o resultado de leituras individuais.

Para a segunda atividade, selecionamos um texto, também curto e simples na sua organização, com tom jocoso e o submetemos à técnica dos Torpedos Pedagógicos, desenvolvida pela Professora Lílian Passarelli e já experimentada com sucesso em cursos de Educação Continuada. Consiste a técnica em "transformar" todo o texto em um conjunto de perguntas que, uma vez respondidas, demonstram a compreensão do mesmo. As perguntas, devidamente numeradas segundo a seqüência textual, são embaralhadas e feitas de forma aleatória, para os participantes, o que leva a classe a fazer freqüentes retomadas de partes e mesmo do todo.

Embora o texto fizesse referência a pessoas que dificilmente algum dos informantes pudesse conhecer, como, por exemplo, Noêmia Mourão, seria fácil saber que se tratava de uma pintora, pelas informações nele presentes.

Tendo em vista o tamanho do texto e o número de perguntas significativas para demonstrar compreensão, a aplicação se deu, basicamente, em duplas.

Os resultados

Leitura de diferentes gêneros

Surpreendentemente, textos tomados, por nós, como de fácil compreensão, mereceram de alguns alunos, em lugar da redação de frases expressando sua compreensão, uma mera transcrição de frases neles constantes, deixando como suspeita a não compreensão, ou a evidência da prática escolar da reprodução.

Dentre os treze textos retirados de livros didáticos, cinco não foram compreendidos. Isso é preocupante, pois, em muitas escolas, o livro didático é, praticamente, o único recurso utilizado durante as aulas e, se os alunos estão com dificuldades de compreender os textos nele contidos, pode-se imaginar que a utilização do livro didático, para trabalho com leitura, deveria receber cuidado especial.

Um desses treze textos nos causou mais dificuldade para interpretar a leitura dos alunos, uma vez que tinha como título ”Oi, Pedro” e recebeu manifestações de compreensão do tipo: “O texto é sobre o Pedro, ponto final”; é a carta de uma “pedra”. Tentamos buscar na estrutura do texto e no seu contexto algum tipo de explicação plausível para as manifestações. Com efeito, trata-se da reprodução de uma carta trocada entre dois colegas, no entanto isso nos pareceu insuficiente para justificar o resultado. Teria o texto provocado para brincadeiras?

Também nos surpreendeu uma história em quadrinhos sobre o “Menino Maluquinho”, com o título: “O que são oxítonas”. Dos

dez alunos que fizeram a leitura, somente quatro o entenderam. Segundo os professores, as histórias em quadrinhos são de interesse dos estudantes e de fácil compreensão. No entanto, acreditamos que, no julgamento que fazem, não levam em conta a temática da história e generalizam a facilidade para o formato quadrinhos.

Como mostrou a atividade, o desconhecimento de palavras-chave do texto compromete a compreensão. E neste caso, os próprios alunos informaram ignorar o que seria "oxítona".

Isso mostra como é inquestionável a necessidade de conhecimentos prévios, para um estudante, pouco habituado a ler, que não dispõe de recursos para construir sentidos, sequer para formular hipóteses a partir de algumas informações que conhece.

Embora tenhamos, como dito anteriormente, buscado textos que entendíamos adequados ao nível dos alunos e que foram submetidos à apreciação das professoras, o poema "Pivete" foi considerado muito difícil. Faltaram aos alunos conhecimentos prévios e habilidade para ler nas entrelinhas, prática que, provavelmente, não faz parte do universo dos estudantes que ficam bastante presos à linearidade e à reprodução, ou mesmo à repetição dos textos.

Um aspecto curioso com esse poema foi o fato de ele ter sido melhor compreendido por meninas que por meninos. Seria algo ligado à maior sensibilidade das meninas para ler e compreender poemas? Ou haveria aí um traço de preconceito do tipo poema é coisa para meninas?

Outro poema que focalizava as baleias só foi compreendido por uma parte dos alunos; a outra parte fez mera reprodução do texto.

Ainda na esteira da falta de conhecimentos prévios, ficou um texto muito curto e de fácil compreensão, denominado "Surfe na academia". Provavelmente, ofereceu dificuldades em função de os alunos não conhecerem as etapas de aprendizagem do surfe que começa na piscina, para depois ir para o mar.

O texto de jornal, "Professores terão *aula* sobre deficientes", foi, na verdade, extraído de um livro didático e, surpreendentemente, gerou uma compreensão equivocada, uma vez que os alunos entenderam que os professores estão dando oficinas para alunos deficientes, em lugar de compreenderem o que o texto diz: professores estão sendo preparados, por meio de oficinas, para aprender e depois dar aulas para deficientes.

Também o texto da Folha de São Paulo, "Questão de perspectiva", não foi compreendido. De fato, ele exigia um pouco mais do leitor e entre dez alunos apenas um o compreendeu.

"Tela em braile" foi outro texto minúsculo, que ofereceu dificuldade. A maioria dos estudantes que o leram (oito em dez) não o entenderam. É verdade que o texto tem uma linguagem mais técnica e menciona a possibilidade de telas de computador em braile. É possível que os alunos não soubessem o que vem a ser "braile".

De forma inesperada, um simples folheto de divulgação informativa sobre "Piolhos" foi apenas reproduzido pelos leitores. E o texto "Veja a árvore que batizou o país" foi compreendido, também por uma minoria (três em onze). Como o texto informativo sobre piolhos, o "Veja a árvore que batizou o país" não é de difícil compreensão, mas suas informações geraram confusão.

"Que fim levou o sambista tradicional?" era dos poucos textos mais longos e gerou dificuldade. Dos dez alunos que o leram, somente dois entenderam.

Em síntese, admitimos que o tamanho do texto conta, mas não é primordial. Mais que o tamanho, conta o assunto, o tema e a linguagem, como mostrou a leitura do texto "Eco Kids: Não ande por fora". Trata-se de um panfleto da Concessionária de Rodovias Ecovias. Os dez alunos que o leram compreenderam-no perfeitamente. O texto é apresentado sob a forma de história em quadrinhos e trata de um assunto que a maioria conhece: a importância do acostamento nas estradas.

Contrariamente ao esperado, manifestaram muita dificuldade para entender textos tirados de jornais, mais particularmente de notícias, o que foi surpreendente, em face das manifestações dos professores.

Também a leitura de poemas foi de difícil compreensão, provavelmente por exigir maior esforço mesmo, ou por preconceito.

Os Torpedos

Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, provavelmente, porque não precisavam escrever nada, já que as respostas teriam de ser dadas oralmente, além de ser algo novo para eles.

De acordo com a orientação, o aluno não sabia qual seria a sua pergunta, pois ele só dispunha do texto e de um número distribuído entre eles, de forma aleatória, no início da atividade.

Feita a leitura do texto em voz alta, as duplas passaram a ser chamadas, a partir da escolha, também aleatória, de um dos números indicativos das questões formuladas previamente. A dupla que tivesse a posse do número enunciado deveria responder a pergunta formulada pela professora.

Foi interessante observar que poucas vezes os alunos retornaram ao texto para responder, demonstrando ter bastado a primeira leitura para compreender o que dizia o texto.

A pergunta que não foi respondida pela maioria foi a que tinha como resposta uma explicação a respeito do que vinha a ser um deputado. Embora o termo, provavelmente fosse reconhecido por eles, não dispunham de informações que permitissem explicitar a função do deputado.

De maneira geral, das dez classes de informantes, somente duas tiveram mais dificuldades nas respostas, pois eles não perceberam que era um texto irônico e responderam ao pé da letra,

reproduzindo mesmo o texto, sem externar opinião, deixando claro que não conseguiram compreender o que leram.

As outras oito classes compreenderam o texto e demonstraram ter sido produtiva a atividade, uma vez que mesmo diante do sinal que soava, queriam continuar na sala em função da atividade.

Palavras Finais

Se a leitura está relacionada à experiência do leitor, à sua história social, podemos dizer que nossos informantes encontram-se a meio do caminho, uma vez que demonstram potencial e disposição, no entanto, a escola ainda propicia oportunidades aquém desse potencial. Se importa o que o autor do texto diz, também importa a produção de sentido realizada pelo leitor.

Com as duas atividades aplicadas nas escolas, verificamos que a compreensão dos alunos sobre um texto ainda é muito superficial. Falta um trabalho mais dirigido a estratégias, à ampliação de repertório, à compreensão.

Embora restrita ainda ao grupo testado, pode-se supor que os alunos estão abertos a novas propostas, o que aumenta a expectativa de reversão do quadro atual. Na atividade Torpedo ficou bem claro que eles apreciam coisas novas, dinâmicas, afinal, são de uma geração em que predomina a rapidez, a mobilidade.

A "certeza" dos professores de que os alunos têm maior facilidade com histórias em quadrinhos e poemas, provavelmente, merece ser analisada, para que a escola não incorra em generalizações equivocadas.

Formar leitores, especialmente entre os mais jovens, é oferecer uma ferramenta fundamental para ampliar a sua concepção do mundo e até alterá-la, transferindo-a para situações do seu interesse.

A leitura, sem dúvida, faz parte do cotidiano das pessoas, mas é na educação formal que ela deve ser exercitada em suas práticas e de forma planejada.

A utilização de textos que circulam no cotidiano pode se constituir numa opção proveitosa, no entanto, sem o professor leitor, sem o professor mediador de leitura, capaz de motivar o aluno para ler, de despertá-lo para descobrir novos horizontes e sem estratégias adequadas, o esforço para formar alunos leitores parece ser desproporcional aos resultados possíveis.

Nossa pequena amostra permitiu ver que não houve diferenças significativas nos resultados, quando a aplicação do experimento se deu pela bolsista ou pelas professoras de classe e que atividades leitura, quando bem preparadas poderão, de fato, estimular, nas crianças, o debate e o julgamento crítico.

Sabemos que nossos escolares estão longe de um ideal, já que o déficit, em termos de leitura, é relativamente grande. Mas com procedimentos adequados, com um planejamento que corresponda às necessidades e interesses dos alunos, é provável que se possa chegar a resultados mais positivos.

Referências bibliográficas

Cintra, A. M. M. e Passarelli, L. M. G. (2002). *Leitura – Língua Português: Módulo 1*. PUCSP e Secretaria de Negócios da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo.

Grice, P. H. (1982). *Lógica e conversação.* In: DASCAL, M. Fundamentos metodológicos da lingüística. v. IV Pragmática. Campinas: produção independente, p. 81-104.

Kato, M. A. (1982). *No Mundo da Escrita.* São Paulo: Ática.

Kaufman, A. M. e Rodriguez, M. H. (1995). *Escola, leitura e produção de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Kleiman, A. B. (1989*). Leitura: ensino e pesquisa.* São Paulo: Pontes.

Kleiman, A. B. (1992). *Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

Kleiman, A. B. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes.

KOCH, I. V. (1992). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura.* Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto.

Meurer, J. L. *Schemmata and Reading Comprehension.* Ilha do Desterro, 13, Florianópolis, 1985: 31-46.

Morais, J. (1996). *A arte de ler.* São Paulo: Editora da UNESP.

Pennac, D. (1993). *Como um romance.* 2ª ed., Rio de Janeiro: Rocco.

Smith, F. (1999). *Leitura significativa.* 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, Isabel. (1998*). Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed.

Da história e da enunciação sobre o termo estelionato no Brasil

Elza Eliana Lisboa Montano - UFRGS

Silvana Silva - UFRGS

> *"Eis o monstro [Gerião, símbolo da fraude] de cauda pontiaguda, com a qual fura couraças, atravessa muralhas e montes, e cuja peçonha envenena o mundo. O rosto e as feições, na harmonia da forma e na maciez da pele, de homem justo pareciam. De serpente era todo o mais do corpo. Tantos matizes em si revelava como jamais tecelões tártaros e turcos usavam em suas telas; nem Aracne teceu nada parecido".*
>
> *(*A divina Comédia, *Inferno, Dante Alighieri)*

Introdução

O presente artigo tem por objetivos estudar o delito de *estelionato* em sua existência histórica no Brasil bem como em sua existência enunciativa. Para realizar o primeiro objetivo, pesquisamos todos os códigos penais brasileiros para verificar a existência de artigo de lei e definição do termo *estelionato.* Assim, fizemos comparações entre os artigos de lei, observando sintáticas e lexicais relativas à definição legal de *estelionato*. Além disso, fizemos duas análises de processos judiciais de épocas distintas. Nossa análise histórica é pautada pelos pressupostos teóricos da teoria de Bakhtin (2002), autor que observa a indissociável relação entre *sociedade* e *discurso.* Para concretizar o segundo, partiremos da análise de um ato falho (cf. Freud, 1996) revelando, igualmente uma definição de *estelionato*, a saber, a da constituição de um *estereótipo.* Valendo-nos dos pressupostos da teoria da enunciação

(Benveniste, 1988, 1989), a qual postula a indissociável relação entre *discurso* e *pessoa*, observaremos como o *conhecimento* do *ato* de *estelionato* pelas pessoas nele envolvidas inicia-se a partir de um *ato* de estereótipo. *Pessoa* e *sociedade*, embora sejam instâncias diferentes, compartilham o fato de constituírem o âmbito em que tanto o *texto legislativo* quanto *os processos judiciais*, objetos de nossas análises, encontram existência. Assim, nosso estudo contempla a *definição* legal do termo *estelionato*, tal como construída na sociedade brasileira ao longo de sua história, bem como a *definição* pessoal do termo *estelionato*, tal como construída a partir da experiência de um locutor.

1. A história do termo *estelionato*

As sociedades, ao evoluírem, modificam suas estruturas sociais e econômicas. Com isso, são inevitáveis as transformações e as alterações na esfera jurídica. No século XVIII, frades franciscanos de São Luiz do Maranhão - amparados em regras de Direito Canônico-, processaram todas as formigas de um formigueiro que 'furtavam' a despensa de uma comunidade eclesiástica (Bosch, 2002); hoje, só os cidadãos são suscetíveis de responsabilização criminal. No Código atual, os danos decorrentes de animais em outras pessoas são de responsabilidade dos seus donos (Código Civil, Artigo 936, em Anexos).

Dessa maneira, as leis sempre procuraram caminhar paralelamente a uma dada situação histórica, já que é o corpo social que garante - através dos seus representantes - a elaboração da Constituição Federal e demais leis, cujo objetivo é a organização da sociedade. O judiciário é o Poder que instrumentaliza a aplicação dessas leis. As leis existem e são impostas coercitivamente a todos os cidadãos de uma sociedade, e quem as desobedece recebe punições correspondentes a cada infração ou delito cometido. No conceito do Direito Penal existem dois sujeitos: *sujeito ativo*, autor do delito; *sujeito passivo*, pessoa que sofreu o delito (Silva, 2003, p. 1344).

Para Bakhtin (2002, p. 32), todo o sujeito é ideológico, '*tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia'*, visto que, para que esse sujeito exista, precisa estar socialmente organizado, ou seja, pertencer a uma unidade social. O ideológico não está ancorado fora do signo, pois '*tudo que é ideológico possui um valor semiótico'*; sendo assim, para a teoria bakhtiana *a vida é dialógica por natureza* (Brait, 2001, p. 30).. Assim, a ideologia está no signo, por isso ela precisa ancorar-se em algo que a constitua, e o faz através da palavra - '*é o modo mais puro e sensível de relação social'*, segundo Bakhtin (2002, p. 36). É através da palavra que essas várias vozes ouvem e são ouvidas.

1.1 Análise histórica da *definição* legal do termo *estelionato*: das Ordenações Reais à era democrática

Nosso objeto de estudo são as definições do termo *estelionato*, tal como se apresentam nos Códigos Penais vigentes no Brasil. Nossa metodologia de análise, conforme aos princípios bakhtinianos, pretende comparar os artigos de lei de diferentes códigos relativamente a alguns *signos ideológicos*, isto é, às palavras em sua relação com a sociedade da época em que foram enunciadas. Tomaremos, nessa comparação, tanto *signos ideológicos* que desapareceram quanto os que se perpetuaram nas enunciações dos artigos de lei de *estelionato*.

O Brasil teve, historicamente, as seguintes legislações: a) Código *Filipino* - 1832; b) Código *Criminal do Império do Brasil* - 1832; c) Código *Penal* de *1890*; d) *Consolidação das Leis Penais* de *1932*; e) Código *Penal* de *1940*, o vigente; f) *Lei das Contravenções Penais* –1941; e) Código *Penal* de *1969*. Dado esse panorama das legislações brasileiras, procederemos a análise do termo *estelionato*, tema deste artigo.

A historicidade da palavra *estelionato* na legislação brasileira pode ser vista em Silva (2003, p. 561). Segundo Silva (2003, p. 561), a palavra estelionato provém *do latim stellionatus (fraude, engano, embuste), entende-se, genericamente, toda espécie de*

fraude ou engano, introduzida nos contratos ou nas convenções, com o intuito de realizar um negócio, a que se está vedado, a ceder objeto, que não possa ser cedido, ou a tirar ou obter proveito ou vantagem, que se considere ilícita. O conceito jurídico desta palavra é: "Mas, distingue-se das outras fraudes ou artifícios, porque vem sem qualquer violência ou coação, consistindo, por isso, no ardil intentado para obtenção dolosa do consentimento de outrem à realização do contrato ou da convença [...]".

Somente a partir de 1832, com o Código Criminal do Império do Brasil, o termo *estelionato* é mencionado pela primeira vez, incluído no título *Dos crimes contra a propriedade*, no artigo 264. *Estelionáto, s.m (Lat. Stellionatus, us; de stielo, onis, lagarto malhado, cujas malhas e movimentos tortuosos se comparam ás alicantinas do fraudador. [...] Este crime desgraçadamente é um dos mais frequentes no commercio de todos os paízes* (Faria, 1878, p. 1166). Esse fato indica-nos, assim, a inexistência de penalização de tal atitude na época do Código Filipino. Em contrapartida, algumas atitudes que fazem parte do nosso dia-a-dia eram crimes no passado, como o caso da fofoca. No Código Penal dos Estados Unidos do Brasil de 1890, essa palavra permanece incluída no título XII *Dos crimes contra a propriedade pública e particular*, no artigo 338. No Código Penal de 1932, aparece no Artigo 338 - *Dos crimes contra a propriedade pública e particular*; já no Código de 1940, ele é capitulado no Artigo 171 - *Dos crimes contra o patrimônio*.

Verificaremos as concepções de estelionato nos Códigos em que figura esse termo. No Artigo 264, no Código Imperial do Brasil, no inc. 4º, temos: '*em geral todo e, qualquer artifício fraudulento, pelo qual se obtenha de outrem toda a sua fortuna ou parte dela, ou quaisquer títulos*'; já no Artigo 338, no Código Penal de 1932, o inc. 5º tipifica: '*usar de artifícios para surpreender a boa fé de outrem, iludir a sua vigilância, ou ganhar- lhe a confiança; e, induzindo-o a erro ou engano por esses e outros meios astuciosos, procurar para si lucro ou proveito'*. No Código Penal de 1940, o artigo 171 dispõe: *'Obter,*

para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento'. (Pierangeli, 2001, p. 388-469).

Definidos os artigos de diferentes Códigos, pudemos perceber a mudança semântica que as palavras tiveram: no Código Imperial de 1832, aparece expressa *qualquer artifício fraudulento[...] toda a sua fortuna ou parte dela*, referindo-se a dinheiro, bens; no Código de 1890, consta, pela primeira vez, a palavra *confiança*, no Código de 1932 são acrescentados os verbos *usar, iludir, ganhar, induzir, procurar*, além dos substantivos *boa-fé, vigilância, confiança, engano* – expressando claramente um ato enganoso, fingido, traidor; e finalmente no Código de 1940, o vigente, emerge o pronome indefinido *outrem*, indicando que a pessoa ao cometer esse crime não precisa ficar com o *lucro ou proveito* da vítima para si, ela pode fazê-lo em benefício de outra pessoa.

Buscamos, mais uma vez, amparo teórico em Bakhtin (2002, p. 66): " A palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais".

O Código Penal de 1890, por exemplo, estende o seu olhar a um outro substantivo: *confiança*. Percebemos o aparecimento dessa palavra pela primeira vez no referido código, no Artigo 5º '*usar de artifícios para surprehender a boa fé de outrem, iludir sua vigilancia, ou ganhar-lhe a confiança'*. Isso mostra que o crime passa a ser definido não mais pela usurpação de uma propriedade, de um bem de valor, mas pela *intenção* de enganar através da conquista de confiança, seja qual for o valor material envolvido. O elemento de *confiança* passa a constituir, a partir do Código Penal de 1890, uma das características essenciais da qualificação do *tipo objetivo e subjetivo* do delito de *estelionato* (Plácido Silva, 2002, p. 1401).

Primeiramente, tinha-se o enfoque apenas em *propriedade* (Código de 1832). Em seguida, com a emergência de novos contratos sociais e comerciais, a palavra *propriedade* biparte-se em *pública* e *particular* (Código de 1890), e, em menos de cinqüenta anos, em decorrência dessas mudanças e acrescidas dos novos valores familiares, surge um novo substantivo – *patrimônio* (Código de 1932), para substituir o anterior- *propriedade*. Entendemos tal alteração não somente como uma mudança lingüística, mas como uma modificação tanto social quanto ideológica no uso da palavra *patrimônio*, aqui depreendido como *o 'conjunto de bens, de direitos e de obrigações, [...] constituindo uma universalidade'*, em detrimento ao entendimento de propriedade como '*direito exclusivo ou o poder absoluto e exclusivo que, em caráter permanente, se tem sobre a coisa que nos pertence'*, também de origem latina (Silva, 2003, p. 1014 e 1115). Assim, na definição de *propriedade* observa-se unicamente uma referência a bens materiais, enquanto que na de *patrimônio*, tanto bens materiais quanto afetivos são referidos.

Percebemos, assim, que a troca do substantivo *propriedade* por *patrimônio* não foi apenas uma permuta: a palavra *patrimônio* registra uma mudança social e familiar brasileira. Benveniste (1989, p. 96) assevera:

> *[...] o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua. É que se a diversificação constante, crescente das atividades sociais, das necessidades, das noções, exige designações sempre novas, é preciso que em troca exista uma força unificante que faça o equilíbrio.*

O equilíbrio aludido por Benveniste realiza-se, a nosso ver, na e pela letra da lei, instância última da regulação de mudanças jurídicas.

Constatamos, ainda, que a definição de *estelionato* vai-se tornando mais genérica ao longo da história desse crime no Brasil. É somente a partir do atual Código de 1940 que o crime de *estelionato* recebe uma definição separada, um *caput* - Estelionato, qualificando o artigo 171 de forma abrangente. Anteriormente ao Código de 1940, havia apenas a enumeração de casos específicos. Essa enumeração era constituída de verbos seguidos de complementos específicos, diferentemente do que ocorre no código vigente, em que o complemento verbal não é de natureza específica. Comparemos:

Código Penal de 1890: Alhear, ou desviar *os objetos dados em penhor agrícola*.

Código Penal atual: Obter, para si ou para outrem, *vantagem ilícita*.

Percebemos, historicamente, um aumento de abrangência na definição para o termo *estelionato*. Acreditamos que tal fato se deva à consideração de fatos de natureza abstrata, como por exemplo, *vantagem ilícita, confiança*, entre outras.

Se as palavras *confiança* e *patrimônio* não estiveram desde sempre atreladas ao *estelionato*, não podemos dizer o mesmo de *ardil (ou artifício) fraudulento*. Ao nos debruçarmos sobre os Códigos penais, percebemos que, em todos os artigos de lei, há o uso das palavras *artifício fraudulento, artifício para surpreender a boa fé, induzir a erros* ao se referirem ao crime de *estelionato*, palavras bem próximas ao do lexicógrafo Filardi Luiz (2000, p.286): '*O vocábulo deriva de stellio, lagarto que muda de cor. Por isso, o significado de impostor, velhaco, fraudador'*. Percebemos que um sujeito, ao atuar como estelionatário, precisa *partilhar perspectivas* com aquele que será a sua vítima, ou seja, altera seu comportamento, estuda cada ação que será determinante em seu golpe. Metaforicamente, ele muda de cor.

1.2 Análises de processos judiciais

Nessa seção, realizaremos análises de dois processos judiciais de épocas distintas. A identidade das pessoas envolvidas será mantida em sigilo. O primeiro é relativo ao Código de 1932 e o segundo, ao Código de 1940. Apesar de serem Códigos com curta distância temporal, eles são muito diferentes entre si (ver Anexos). Tal análise será realizada pela relação da aplicação penal do caso em exame com a definição de *estelionato* dada pelo código; bem como pela comparação da definição de *estelionato* dos dois códigos abordados. Observaremos, ainda, os depoimentos de testemunhas envolvidas no segundo processo judicial, as quais revelam o *discurso* do estelionatário.

1.2.1 Análise de processo: o *estelionato* segundo o Código Penal de 1932

Esse caso relata a história de uma senhora que ao ficar viúva procura um funcionário do Tesouro para ajudá-la na questão da sua pensão. Na época em que ocorreu este crime, ele foi bastante questionado em virtude da existência de um contrato, o que deu margem a pensar que a viúva, ao dar quitação a este documento, era sabedora do valor real a que tinha direito, isto é, ao receber os 10:000$000 ela perdeu o direito de reclamar do montante de 52:276$499. O juiz muda o entendimento jurídico da época, relativo à Consolidação das Leis Penas de 1932, ao dar a sua sentença neste caso: mesmo existindo um acordo, isso não serviu de prova suficiente para que a vítima perdesse os seus direitos, principalmente neste caso, cujo procurador era '*homem intelligente e conhecedor de negocios'* e a viúva '*é pessoa de nenhumas letras'*, além dos peritos '*da Policia da Capital Federal'*, serviram de subsídios para o magistrado convencer-se de que a palavra *dez contos* fora colocada após a assinatura da vítima. (Piragibe, 1931, p. 282).

Amparado nesses argumentos, o juiz condenou o procurador por *crime de estelionato* – Artigo 338 da Consolidação das Leis Penais de 1932, fundamentalmente porque houve abuso de

confiança, configurado no *§ 6º - abusar de papel com assignatura em branco, de que se tenha apossado, ou lhe haja sido confiado com obrigação de restituir ou fazer delle uso determinado, e nelle escrever ou fazer escrever um acto, que produza effeito jurídico em prejuizo daquelle que o firmou'*. Assim, o procurador da vítima teve de reembolsar à viúva a quantia de total de mais 43:276$499, já descontado os 2:000$000 como pagamento pelos seus serviços prestados, visto que ficou provada a sua má fé neste caso (Piragibe, 1931, p. 281).

Este crime, naquela época, era configurado como crime de *estellionato*, de acordo com o artigo 145 do *Codigo* do Processo Criminal. Atualmente, este crime faz parte Dos Crimes contra o Patrimônio, Artigo 168, e foi a partir do Decreto-lei 1.0004, de 21 de outubro de 1969, que a denominação *apropriação indébita* aparece pela primeira vez no discurso penal verde-amarelo. Percebe-se aqui, uma amplitude semântica nas palavras *apropriação indébita* em relação ao crime citado acima, já que não se trata de um indivíduo qualquer tentando ludibriar um outro indivíduo, mas de um sujeito que confia naquele indivíduo, inclusive elegendo-o como seu procurador, ou seja, há caracterização de confiança entre a vítima e seu procurador/empregador/advogado.

Esse exemplo ratifica a relevância da palavra confiança para mostrar que estelionato e apropriação indébita eram considerados o mesmo delito, no Código Penal de 1932 e para mostrar que a confiança é característica basilar dos "crimes de estelionato". A partir de 1940, como foi dito acima, o Artigo 168, relativo à apropriação indébita, introduz a figura do sujeito que se apropria indevidamente de uma coisa móvel de outra pessoa, em razão da relação profissional estabelecida com o outrem. Assim, podemos dizer que atualmente o crime de estelionato e o de apropriação indébita são figuras jurídicas diferentes. O primeiro caracteriza-se pela intenção da posse do bem anterior ao dolo; o último, tem o dolo com subseqüente posse desse bem. Sendo assim, a confiança é característica essencial para que haja "os crimes de estelionato":

no estelionato, há relação social de qualquer natureza em que se pressupõe a confiança; na apropriação indébita, há relação profissional em que se pressupõe a mesma.

Além disso, esse caso reforça a importância da voz do outro, do depoimento oral para ajudar o magistrado a dar a sua sentença; aqui, a voz do outro é representada pela voz viúva; o que mostra que só a leitura de um papel, de um contrato, não seria suficiente para o juiz penalizar o procurador. E isso só foi possível, porque '*o contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado* (Bakhtin, 1986, p. 150), ou seja, a viúva teve a oportunidade de dialogar com o discurso daquele de quem ela sofreu o crime de *estellionato*. Utilizando a metáfora do hipertexto, podemos dizer que a vítima possibilitou ao juiz - através do seu discurso de mulher, de viúva, de bem intencionada e de pessoa de boa fé, um novo olhar para abrir novas janelas a esse caso: não valorizar somente as provas materiais, mas dar 'escuta' à interlocução do outrem, a mensurar as seqüelas deixadas pelo engano, pela quebra da confiabilidade por aquele que parecia confiável.

1.2.2 Análise de processo: o *estelionato* segundo o Código Penal de 1940

Processo 70009079344

Notações de transcrição dos depoimentos:

D.C.S. = refere-se à caixa da PUC, denunciada por apropriação indébita

M.S.F. = refere-se a um colega de faculdade de D.C.S.

N.C.M. = refere-se a uma colega de trabalho de D.C.S.

C. A.G.M. = namorado de F.A.S.

F.A.S. = destinatário da quantia desviada por D.C.S.

D. C. de S., caixa do Hospital da Puc, substituía cheques dados em caução por clientes do hospital por cheques de terceiros de suas relações. Ela repassava, em forma de empréstimos, os

referidos cheques a F.A.S. Os cheques retidos no hospital, em sua maioria, não foram compensados, pois ela os substituía constantemente pelos outros cheques de clientes, dos quais, em parte, sacava. Como o contador apenas checava a soma do seu caixa para ver se a entrada fechava com a saída (passivo/ativo), além da confiança que ele tinha por ela, facilitou a concretização da fraude. Isso ocasionou prejuízos à Instituição Hospitalar (em torno de R$ 62.000,000), e F.A.S. nunca a ressarciu dos valores recebidos, como o combinado entre eles. D.C. de S. foi condenada, em 10.02.2004, a três anos de reclusão, em regime aberto, mais multa pecuniária de 260 salários mínimos. F.A .S. depôs no dia 28.01.2000, acompanhado por sua advogada, negando-se a responder as perguntas do Delegado, alegando que o faria em juízo; entretanto, nunca mais foi localizado, tornando-se foragido.

> *Depoimentos: M.S.F. [...] 'Aí ela me disse que tinha um tal de Fernando, que ela tinha emprestado um dinheiro e que o 'cara' tinha dado um golpe nela. (p.167)*
>
> *N.C.M.: [...] Ele primeiro se fez meu amigo, bem amigo mesmo mais que irmão, tanto que eu ajudei mais ele que o meu próprio irmão [...] Os primeiros talvez, acredito eu, para ganhar confiança ele me pagou quantias pequenas, R$ 20,00; 80,00; 150,00... agora as quantias maiores ele nunca pagou. (p. 187) [...]Eu acreditava, porque ele se chegou como se fosse um pobrezinho, aquela coisa toda, muito maltratado pela vida, não tinha condições disso, não tinha condições daquilo, apesar de se vestir bem. Ele contava histórias: 'Porque a minha mãe... fui criado assim, fui criado assado ... '(p. 188)*
>
> *C. G. M.: [...] tive prejuízo financeiro ao longo da relação com o F.A .S. O F. A .S era uma pessoa bem envolvente. (p. 192).*

[...] que o depoente tinha conhecimento que o mesmo pegava (F. A .S) dinheiro emprestado com D., coisa que F. A .S dizia que era costume dela emprestar dinheiro não só a ele mas para outras pessoas. (p. 69).

Carta de F. A. S a D.:

D.,

Resolvi lhe escrever com o intuito de melhor expressar o que sinto por tudo que você tem feito por mim. Às vezes eu mesmo me pergunto como você consegue transpor barreiras do impossível para me ajudar... Quero muito o seu apoio. Conhecer você e a H. foi como reencontrar uma família. Gosto muito, mas muito mesmo de você... quero que saiba, que do fundo do meu coração seria capaz de perder a minha vida para que você viva com todas as glórias que tu merece.

D, com todo o respeito, eu te amo, por tudo que você é como ser humano. Vida longa,

(p. 74).

Tomamos como estudo de caso o processo acima, cuja funcionária D.C.S. foi enquadrada no Artigo 168 – *Apropriação Indébita*, em função de ter-se apropriado de um dinheiro que estava em seu poder em função de seu exercício profissional - para melhor podermos analisar o discurso de F.A. S , o qual, se não estivesse foragido, seria processado por *estelionato*. Acreditamos ser mais fidedigno 'ouvir' os sujeitos envolvidos neste crime, já que, segundo Benveniste (1989, p. 100) '*a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a*

experiência', ou seja, para este teórico não existe *metassociedade*, mas *metalinguagem*.

Resta-nos dizer algo sobre o provável denunciado por *estelionato,* F. A. S. Podemos observar que o discurso do estelionatário normalmente é linear, repetitivo, sem ameaças físicas, ou seja, o sujeito que pratica este delito emprega sempre o engano, a astúcia, a lábia. Ao longo da leitura deste processo, observamos que o único a usar uma palavra mais grosseira ao denunciado foi M.S.F. - 'o 'cara' tinha dado um *golpe'*, sendo também o único que não o conhecia pessoalmente, o que demonstra que F.A.S. era realmente envolvente com as pessoas a quem ele aplicava os seus lances fraudulentos, ou melhor, como afirma Bakhtin (1986, p. 95) '*a forma lingüística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso'*. Nos depoimentos de C.G.M - ' *F. A S dizia era costume de* D.C.S. *emprestar dinheiro não só a ele mas para outras pessoas*' e de N.C.M. – '*eu ajudei mais ele que o meu próprio irmão'*, percebemos que o discurso de F.A S. primava em pedir ajuda aos mais próximos, em se sentir vítima perante a vida, perito em mentiras.

Ele era uma pessoa envolvente, que não usava a força física, mas que agia silenciosa e civilizadamente. Uma pessoa ardilosa, porque além de aplicar os seus golpes rotineiros de pedir dinheiro, tramava uma rede de envolvimentos com a sua vítima deixando-a com a absoluta certeza de que ele era uma pessoa que precisava receber ajuda. F.A.S teceu fortemente uma costura emocional e social com D.C.S., fazendo com que a mesma ficasse em uma situação quase de alienação, de silêncio perante um absurdo contextual: como alguém empresta uma quantia tão alta para outro alguém – sem estar drogada ou medicada, e num contínuo, sem um vínculo amoroso ou de antiga amizade, sem uma garantia em troca? Para isso, utilizava-se de, pelo menos, um estereótipo, a saber, '*que a mãe o criava assim, criava assado'*, com o qual livra-se da culpa de certas atitudes suas e responsabilizando a *outrem*

por tais comportamentos. O vazio de conteúdo do estereótipo (criava *assim*, criava *assado*...), impresso na fala de um depoente, é preenchido pelo mesmo por sua própria e *presente* responsabilidade. É justamente essa responsabilidade que suas vítimas se incumbem de carregar, como se fossem suas. Além disso, tal estereótipo fundamenta o fato de que F. A. S queria ser ajudado, de que fazia tal apelo. F.A. S igualmente utilizava-se do estereótipo contrário de que não queria ser ajudado, de que apenas aceitava ajuda, o que se pode verificar no depoimento de C. G.M "era costume dela emprestar dinheiro". Conforme Gomes (2004), para ser ético, o sujeito deve ser *coerente*, o que implica manter a palavra dada desde o princípio. Perelman (1996, p. 118-9) observa que a *manutenção* da palavra dada pode ir de encontro ao direito ao erro e à busca da veracidade, mas ela indica um *comprometimento* entre os interlocutores. Assim, o estelionatário incorre em falta de ética, justamente por que seu discurso vazio revela sua falta de compromisso com aquilo que diz e para quem diz, falta de compromisso essa evidenciada pela contradição encoberta em suas palavras. Dessa forma, a mentira, o ardil do estelionatário está em produzir discursos vazios que lhe possibilitem não se comprometer com suas palavras, através de uma contradição que não se faz evidente.

Dessa maneira, achamos oportuno trazer a asserção de Bakhtin (1986, p. 95) sobre a interação entre as pessoas, e neste caso, o discurso de F.A. S., o qual mobiliza os outros sujeitos para que atendam aos seus pedidos mal-intencionados.

> *Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.[...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.*

Assim, o estelionatário não enunciava meras palavras, simples narração de sua vida passada, mas enunciava culpas, as quais impingia, sutilmente, através de sua *presente* enunciação a seus *presentes* interlocutores. A análise da formação de *estereótipo,* como recurso lingüístico pertinente à análise do *estelionato*, será desenvolvida na próxima seção.

2. A enunciação do termo *estelionato*

A partir de um relato de um caso de *estelionato*, a vítima produz a seguinte associação: "ele é um estelionatário, ele é um estereotipário". À perturbação dessa revelação, a pessoa lesada prossegue: "para enganar, ele me falava de forma gentil, mas com um monótono acento repetitivo". Desse breve relato, observamos que um *ato falho* está na base da descoberta do traço comum a todos os casos de *estelionato* por nós estudados: o engano através de uma enunciação conveniente e repetitiva. Com isso, observamos que a curta história do *estelionato* como crime faz com que sua forma de *enunciação* tenha características estáveis. Com isso, o objetivo desta seção é propor uma *análise sincrônica* do *estelionato* dessa prática criminosa, pautando-nos nas considerações acerca da *enunciação,* segundo Benveniste (1988, 1989). Como vimos na análise histórica, o uso das palavras *ardil* (ou *artifício*) *fraudulento* manteve-se em todos os Códigos. Tal artifício é constituído, conforme nos aponta o segundo processo judicial analisado, de ato enunciativo próprio, denominado *esteréotipo,* ao qual será proposto uma definição enunciativa.

2.1 Balizagem teórica: da teoria e da metodologia

Neste artigo, entendemos *enunciação* como "colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização" (Benveniste, PLG II, "O aparelho formal da enunciação", p. 84). A enunciação, para Benveniste, pressupõe a utilização de *formas* da língua por um *eu* para produzir um determinado *sentido.* Cada enunciação, isto é, cada frase apresenta um sentido único, não

previsível (cf. Benveniste, PLG II, "A forma e o sentido na linguagem" p.227), advindo das irrepetíveis circunstâncias do aqui-agora. Assim, a definição de estereótipo (ou a frase) dita no breve relato é, simultaneamente, *singular*, pois fruto de uma experiência de um *eu*, e *regular*, pois fruto de uma experiência social. Dessa forma, podemos falar de uma *definição enunciativa*, do âmbito do singular, por oposição a uma definição lexicográfica ou de uma enciclopédica, do âmbito do social.

A definição lexicográfica caracteriza-se pela predominância de informações lingüísticas, tratando mais de "palavras" e a definição enciclopédica se ocupa mais de referências e de descrição de "coisas" (Krieger & Finatto, 2004, p. 167).

A definição enunciativa caracteriza-se, para nós, pela predicação de *eu*, a partir de uma experiência. Flores e Silva (2000, p. 39) entendem que o paradigma do ELE pertence ao nível sintático da língua e que o paradigma do EU pertence ao nível pragmático da língua. O primeiro é definido por uma referência objetiva, de forma independente da instância de discurso que o contém. O segundo é definido na própria instância de discurso, produzindo uma realidade distinta a cada vez em que é enunciado. Dessa forma, as definições lexicográficas e enciclopédicas pertencem ao paradigma do ELE, e as definições enunciativas, ao paradigma do EU. Um exemplo pode ser dado com a locução *estar concluso* em seus sentidos para a linguagem geral e para a linguagem especializada do Direito (Cavalieri, 2003, p. 4-5). Em uma definição lexicográfica, ela designa algo que está concluído, encerrado. Já em uma definição terminológica, próxima da enciclopédica, ela designa algo que está em um determinado recinto, em geral na sala do juiz, logo, não necessariamente concluída. No entanto, ambas as definições lexicográficas e terminológicas pertencem a um saber compartilhado por um determinado grupo, seja ele difuso, como ocorre com o primeiro tipo, seja ele determinado profissionalmente, como no segundo. Assim, essas definições pertencem ao âmbito do ELE, ou seja, da *referência objetiva*. Já a definição enunciativa, por estar

relacionada ao paradigma do EU, participa da experiência particular de um locutor, pertencendo a *sui-referência.* Assim, se a definição enciclopédica diz das "coisas", trata, portanto, da referência das *palavras*; já a definição enunciativa diz da experiência irrepetível do locutor, trata, dessa forma, da referência do *enunciado.* Por isso, partiremos da *palavra* estereótipo em sua definição lexicográfica e enciclopédica e, a seguir, *deslizando* para uma definição enunciativa, concebida como *enunciado* constante de uma das subentradas finais da própria *palavra* constituinte do verbete.

2.2 Análise de caso: da passagem da *definição* lexicográfica/enciclopédica à *definição* enunciativa de *estelionato*

Antes de fazer uma análise da relação das duas palavras, uma breve caracterização do *ato falho* se faz necessária. Segundo Thá (2001, p. 42), com base em Freud, o ato falho – ou lapso de língua – *expressa a interferência de duas proposições.* Freud (1996, p. 94) mostra que o ato falho é seguido de hesitação e de forte emoção, o que mostra a verdade subjetiva da frase interferente. O ato falho, diferentemente do chiste, é involuntário, isto é, não intencional. Ele se caracteriza pela *contradição* de duas proposições, em que a interferente expressa os desejos, opiniões, vivências do locutor; enquanto a interferida expressa o mundo real, objetivo com que se depara o locutor.

O autor diferencia ainda o ato falho da ignorância científica, dizendo que nesta última há uma *verdade contingente a posteriori*, isto é, em um determinado momento um locutor não observa que há dois nomes para o mesmo objeto. Nesse momento, o locutor os observa com tendo referências diferentes. Com o avanço do conhecimento, o locutor observa que há uma *equivalência* entre duas frases anteriormente isoladas. Thá (p. 128) propõe o seguinte silogismo:

Os babilônicos antigos acreditavam que Hesperus era a primeira estrela da tarde.

Hesperus é a mesma estrela que Phosphorus.

Os babilônicos antigos acreditavam que Phosphorus era a primeira estrela da tarde.

No caso, os babilônicos não poderiam chegar à conclusão desse silogismo, uma vez que não tinham meios científicos de provar a *identidade* dos dois nomes ao mesmo objeto. Portanto, há uma verdade contingente *a posteriori*.

No caso do ato falho, por sua vez, há uma *verdade contingente a priori*, isto é, o locutor, ao enunciar o ato falho, "descobre" aquilo que já sabia de forma inconsciente. A descoberta decorre, portanto, de um ato performatório do sujeito (cf. Thá, *op. cit*. p. 132). Trata-se de uma verdade contingente, pois depende do *ato* da fala, do seu *acontecimento*. Assim, o ato falho produz a equivalência A é B decorrente da interferência de A é X; B é X, equivalência essa já presente, de forma inconsciente, para o falante. De acordo ainda com Thá (2001, p. 133-6), há uma progressão nesse *saber* inconsciente. Em uma análise da lógica das modalidades, tal progressão fica evidenciada. Os verbos *saber* e *acreditar* apresentam dois sentidos: o primeiro é dito 'fraco', respectivamente, 'saber por ouvir dizer' e 'ter a impressão que'; o segundo é dito 'forte, respectivamente, 'saber por conhecimento próprio ou convicção' e 'acreditar com fé, convicção'. Denomina-los-emos de, respectivamente, saber 1 e saber 2. Logo, saberes e crenças podem passar por um longo caminho que parte de um "ouvir dizer por terceiros" e chega a um "acredito com todas as minhas forças". Esse caminho pode ter como catalisador o ato falho.

Freud (1996, p. 92-3) afirma que os atos falhos não decorrem da *semelhança fonética* e sim da relação de conteúdo entre duas palavras ou frases. Ainda assim, ele reconhece a importância da

semelhança fonética como ponto de apoio para muitos casos de ato falho por ele analisados. Dada essa caracterização, podemos observar a relação entre as palavras *estelionato* e *estereótipo.*

Do ponto de vista da semelhança fonética, há muitas coincidências: ambas as palavras pertencem à língua; ambas *podem* possuir o mesmo número de sílabas (respeitadas as variações regionais de silabação); ambas apresentam o "mesmo" radical (*estelio/estereo*) com a alternância entre as líquidas *r* e *l*, as quais são facilmente trocadas em português (Cristófaro Silva, 1999, p. 195).

Do ponto de vista das proposições, podemos dizer que *estereótipo* faz parte da proposição interferente e *estelionato*, da proposição interferida, ou seja, o primeiro advém da vivência, da convicção, ainda que recalcada, e o segundo advém da realidade objetiva.

A partir disso, vemos que proposição subjacente - aqui entendida como *frase* - sinalizada por *estereótipo* é: *ele é um estereotipário*. Com isso, nossa metodologia de análise da palavra estereótipo depende da consideração de uma frase, que no presente caso, passa pela "frase" do dicionário, ou seja, a definição bem como da "frase" do relato. A metodologia obedecerá as seguintes etapas: 1º) observar o sentido das definições lexicográficas/ enciclopédicas; 2º) derivar daí a definição enunciativa (cf. Benveniste, 1990). Essa metodologia segue o método heurístico próprio do ato falho: a passagem do saber 1 (representado pelas definições lexicográficas e enciclopédicas) ao saber 2 (representado pela definição enunciativa). Assinalamos, com isso, que a pessoa que fez o ato falho tinha conhecimento enciclopédico acerca das palavras estelionato e estereótipo.

Vejamos como é a definição lexicográfica e enciclopédica da palavra *estereótipo*:

> ***estereótipo*** *s.m.* ***1*** *GRÁF chapa ou clichê us. em estereotipia; estéreo, estereotipia* ***2*** p. met. *GRÁF trabalho impresso com chapas de estereotipia* ***3*** *algo*

> *que se adequa a um padrão fixo ou geral (*A Vênus de Willendorf é um e. da mulher na arte paleolítica*) **3.1** esse próprio padrão, ger. formado de idéias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão (*o e. do amante latino*) **3.2** idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações cf.* preconceito. ***4** aquilo que é falto de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico **e. curvo** GRÁF. m. q. telha ('chapa estereotípica') ETIM* esteros *(grego,* stereós*) + -tipo; cp. Fr.* Estéréotype *SIN/VAR ver sinonímia de* lugar-comum *(Houaiss, 2001, p. 1252)*

1º) Observamos que *estereótipo* advém do sentido de um objeto que produz marcas padronizadas em um outro objeto através de pressão (definição enciclopédica, subentrada 1 e 2). Desse significado, deriva o sentido de 'generalização, preconceito', formas essas *impressas* no espírito de uma certa coletividade de falantes (definição lexicográfica, subentrada 3). Igualmente daí, deriva o sentido pejorativo de 'banalidade, falta de originalidade' (subentrada 4). O sentido 4 surge quando as formas estereotipadas são *usadas* com certo exagero por um determinado locutor. Essa última caracterização nos conduz a uma definição enunciativa de estereótipo. Observamos haver uma "derivação" de uma definição enciclopédica a uma lexicográfica e desta a uma enunciativa.

2º) O estereótipo pode ser definido da seguinte forma enunciativa: é um conjunto de atos caracterizados pela repetição, padronização, generalização, utilizados para convencer alguém de algo sem que o locutor se revele em suas reais posições particulares. Com essa definição, calcada sobre a definição de enunciação em Benveniste, observamos que a pessoa que produz estereótipos, seja em redações de vestibular, seja em uma prática criminosa, enuncia algo que oculta suas reais opiniões ou a falta

delas sobre um determinado assunto, ao preencher o silêncio desejado com palavras do senso comum. Sejam essas palavras provérbios, conselhos de livro de auto-ajuda ou religiosos elas têm sempre a função de agradar silenciando. Garcia (2002, p. 316-23) lista as formas de falácias, isto é, erros de raciocínio, os quais se expressam de duas formas: raciocínio incorreto com dados verdadeiros e raciocínio correto com dados falsos. Dentre elas, ele diz que a tautologia, a redundância e a repetição formam um dos tipos de falácias mais comuns: o círculo vicioso. Chalita (2001, p. 89) atrela os recursos lingüísticos da falácia ao objetivo de seduzir, o qual, por sua natureza imponderável, atenua a importância da racionalidade. Como vimos com o estudo do caso do processo acima, as vítimas relataram que F.A.S, suposto estelionatário, era uma pessoa muito agradável, envolvente. Assim, pela repetição da palavra agradável, advinda das mais variadas fontes, o eu convence o tu, e, às vezes, a outrem, a fazer o que deseja.

De acordo com Kant (s. d., p.123), a modalidade *possibilidade* é anterior logicamente à modalidade da *realidade*, e esta é anterior à modalidade da *necessidade*. Para nos valermos de uma lógica das modalidades, de acordo com Kant (s.d., p. 116), podemos dizer que o estereótipo conduz *possivelmente* a *estelionato*; já o *estelionato* conduz *necessariamente* a estereótipo. Estereótipo é da ordem da vivência, da convicção, do desejo, *estelionato* é da ordem do mundo do real. Assim, a vítima, ao ser informada que sofreu um *estelionato* produz o ato falho com *estereótipo*. Dessa forma, a palavra interferente (estereótipo), por ser da ordem da convicção e da vivência, ou seja, da *verdade contingente*, é *anterior logicamente* à palavra interferida (*estelionato*), da ordem do real, ou seja, da *verdade necessária*. Com efeito, o engano, via estereótipo, sempre antecede o fato, a saber, o *estelionato*. De acordo ainda com Thá (2001, p. 133-6), como foi dito anteriormente, os verbos *saber* e *acreditar* apresentam dois sentidos: o primeiro é dito 'fraco', respectivamente, 'saber por ouvir dizer' e 'ter a impressão que'; o segundo é dito 'forte, respectivamente, 'saber por conhecimento próprio ou convicção' e

'acreditar com fé, convicção'. Dessa forma, podemos dizer, com Freud, que o conhecimento, a verdade, o *saber* não é óbvio. É parte de um processo: do conhecimento geral, daquilo que "os outros dizem" até aquilo que "eu acredito"- ou do saber fraco ao saber forte . Há, portanto, um trajeto que depende da vivência do *eu*. Nesse ponto, é oportuna a questão: o que faz com que algumas pessoas sejam enganadas e outras não? Isso depende da fragilidade do sujeito em determinado *momento*. A palavra do estelionatário é *encantadora*, para retomar a *falha* dessa palavra: ao mesmo tempo seduz e cega. A futura vítima sabe (saber fraco) que promessas repetidas são indício de que há "segundas intenções", mas como ela passa por momento de fragilidade não transforma esse saber em convicção (saber forte). Sua convicção, nesse momento, é de que essas palavras vêm ao encontro de suas expectativas. Como estereótipo não conduz necessariamente a *estelionato*, a realização desse último não é de fácil percepção.

Considerações finais

Com este artigo, procuramos analisar a evolução histórica do termo *estelionato* no Brasil. Tal análise possibilitou-nos um olhar para o discurso daquele que pratica este crime. A análise histórica mostra que o delito de estelionato tem uma existência legal relativamente recente no Brasil. Basta dizer sumariamente que o termo foi inserido pela primeira vez no Código Criminal de 1832, ou seja, há pouco mais de cento e cinqüenta anos. Observamos ainda que o elemento subjetivo da confiança não fez parte do primeiro Código que continha o termo estelionato, sendo incluído apenas no Código de 1890. O elemento subjetivo da *confiança* revelou-se fundamental em todas as análises de processos judiciais. Em todos os casos, o estelionatário dependeu da conquista da *confiança* de outrem para agir, atingida pela sedução de seu discurso. Tal sedução passa pela utilização de determinados recursos lingüísticos, por nos denominados de estereótipos, nos quais se incluem discursos vazios, circulares e agradáveis. A

confiança, objetivo da sedução, é portanto, a característica essencial para a configuração do estelionato. Como o Direito não faz parte das ciências exatas e, segundo Chalita (2001, p. 139), '*Quem seduz induz. Quem seduz conduz. Quem seduz deduz. Quem seduz aduz'*, sinalizamos à importância da enunciação lingüística como parâmetro para tipificação do estelionato em um processo judicial.

A partir desta pesquisa histórico-lingüística, parece-nos interessante continuar a mesma trilha e, para um próximo estudo, tecer outras relações de saberes entre a ciência jurídica e a ciência lingüística, como, por exemplo, analisar o discurso do estelionatário, ao qual não tivemos acesso direto no presente artigo.

Referências bibliográficas

ALIGHIERI, D. *A divina Comédia.* São Paulo: Nova Cultural, 2003 (trad. Fabio Alberti).

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2002.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I.* Campinas, SP: Pontes, 1988.

___,. *Problemas de Lingüística Geral II.* Campinas, SP: Pontes, 1989.

BOSCHI, J. A. *Ação penal – Denúncia, Queixa e Aditamento*. Rio de Janeiro: AIDE, 2002.

BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp, 2001.

CAVALIERI, R. Linguagem forense. IN: *Na ponta da língua.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CHALITA, G. *A sedução no discurso.* O poder da linguagem nos tribunais de júri. São Paulo: Max Limonad, 2001.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português.* Rio de Janeiro: FAE, 1992.

FARIA, E. de. *Novo Diccionario da Língua Portugueza*. Lisboa: Escriptorio de Francisco Arthur da Silva, 1878.

FLORES, V .N.; SILVA, S. "Aspecto verbal: uma perspectiva enunciativa do uso da categoria no Português do Brasil" In: *Letras de Hoje,* Porto Alegre: EDIPUCRS, nº 121, p. 35-67, 2000.

FREUD, S. *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana.* Rio de Janeiro: Imago, 1996. direção de tradução de Jayme Salomão.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GOMES, L. F. *Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal.* São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003).

GOMES, N. G. *Tribuna Rede Viva.* Canal Rede Viva. Transmissão em 17/08/2004, às 22hs.

HOUAISS, A E VILLAR, M. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, E. *Crítica da razão pura.* São Paulo: Tecnoprint, s.d. (Edições de Ouro).

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. *Introdução à terminologia*. Teoria & Prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LUIZ, L. A. F. *Dicionário de expressões latinas.* São Paulo: Atlas, 2000.

MONTANO. E. E. L. *Mulheres Delinqüentes:* Uma longa caminhada até a Casa Rosa. Dissertação. Faculdade de Educação, UFRGS/RS, 2000.

ORTIZ, E. M. N. O povo cala e canta – o discurso do samba-enredo de 1964/65 a 1989/90. Tese. Instituto de Letras e Artes, PUC/RS, 1995.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIERANGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil – Evolução Histórica*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

PIRAGIBE, V. *Diccionario de Jurisprudência Penal do Brasil.* São Paulo: Acadêmica, 1931.

SAGER, J. C. A. The cognitive dimension. IN: *A practical course in terminology processing.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral.* São Paulo: Cultrix, 1976.

SILVA, de Plácido e. *Vocabulário Jurídico.* Rio de Janeiro: Forense, 2003.

THÁ, F. *Uma semântica para o ato falho.* São Paulo: Annablume, 2001.

Anexos

Optamos por manter a ortografia e a acentuação utilizada no texto ao qual tivemos acesso.

Código Civil – Lei nº 10.406 de 10 de janeiro 2002

Título IX

Da responsabilidade Civil

Capítulo I – Da obrigação de indenizar

Art. 936

O dono, ou detentor, do animal ressarcirá o dano por este causado, se não provar culpa da vítima ou força maior.

Código Criminal de 1832

Banca-rota, estellionato, e outros crimes contra a propriedade

Art. 264. Julgar-se-ha crime de estellionato:

1º A alheação de bens alheios como próprios, ou a troca das cousas, que se deverem entregar por outras diversas.

2º A alheação, locação, aforamento, ou arrentamento da cousa própria já alheada, locada, aforada, ou arrentada á outrem; ou a alheação da cousa própria especialmente hypothecada á terceiro.

3º A hypotheca especial da mesma cousa á diversas pessoas, não chegando o seu valor para pagamento de todos os credores hypothecarios.

4º Em geral todo e, qualquer artifício fraudulento, pelo qual se obtenha de outrem toda a sua fortuna ou parte della, ou quaesquer títulos.

Código Penal de 1890

Do estelionato, abuso de confiança e outras fraudes

Art. 338: Julgar-se-á crime de estelionato:

1° - alhear a coisa alheia como própria, ou trocar por outras coisas, que se deverem entregar;

2º - alhear, locar ou aforar a coisa propria já alheada, locada ou aforada;

3º - dar em caução, penhor, ou hipoteca, bens que não puderem ser alienados;

4º- alhear, ou desviar os objetos dados em penhor agrícola, sem consentimento do credor, ou por qualquer modo defraudar a garantia pignoratícia;

5º - usar de artifícios para surprehender a boa fé de outrem, iludir sua vigilancia, ou ganhar-lhe a confiança; e, induzindo-o a

erro ou engano por esses e outros meios astuciosos, procurar para si lucro ou proveito;

6º - abusar de papel com assignatura em branco, de que se tenha apossado, ou lhe haja sido confiado com obrigação de restituir ou fazer delle uso determinado, e nelle escrever ou fazer escrever um acto, que produza effeito jurídico em prejuizo daquelle que o firmou;

7º - abusar, em proprio ou alheio proveito, das paixões ou inexperiência de menor, interdicto, ou incapaz, e fazei-o subscrever acto que importe effeito jurídico em damno delle ou de outrem, não obstante a nulidade do acto emanada da incapacidade pessoal;

8º - usar de falso nome, falsa qualidade, falsos títulos ou de qualquer ardil para persuadir a existencia de empresas, bens, credito, influencia e supposto poder e por esses meios induzir alguém a entrar em negócios, ou especulações, tirando para si qualquer proveito, ou locupletando-se da jactura alheia;

9º- usar de qualquer fraude para constituir outra pessoa em obrigação, que não tiver em vista, ou não puder satisfazer ou cumprir;

10º - fingir-se ministro de qualquer confissão religiosa e exercer as funcções respectivas para obter de outrem dinheiro ou utilidade;

11º - alterar a qualidade e o peso dos metaes nas obraas que lhe forem encomendadas; substituir pedras verdadeiras por falsas, ou por outras de valor inferior; vender pedras falsas por finas, ou vender com ouro ou prata, ou qualquer metal fino,objectos de diversa qualidade:

Penas – de prisão cellular por um a quatro annos e multa de 5 a 20% do valor do objecto sobre que recahir o crime.

Paragrapho único. Se o crime de número 6 deste artigo fôr cometido por pessoa a quem o papel houvesse sido confiado em razão do emprego ou profissão, ás penas impostas se accrescentará

a de privação do exercício da profissão, ou suspensão do emprego, por tempo igual ao da condemnação. (IN: Pierangeli, 2001, p. 312)

Consolidação das Leis Penais de 1932

Do estelionato, abuso de confiança e outras fraudes

Art. 338: Julgar-se-á crime de estelionato:

1° - alhear a coisa alheia como própria, ou trocar por outras coisas, que se deverem entregar;

2º - alhear, locar ou aforar a coisa propria já alheada, locada ou aforada;

3º - dar em caução, penhor, ou hipoteca, bens que não puderem ser alienados;

4º- alhear, ou desviar os objetos dados em penhor agrícola, sem consentimento do credor, ou por qualquer modo defraudar a garantia pignoratícia;

5º - usar de artifícios para surprehender a boa fé de outrem, iludir sua vigilancia, ou ganhar-lhe a confiança; e, induzindo-o a erro ou engano por esses e outros meios astuciosos, procurar para si lucro ou proveito;

6º - abusar de papel com assignatura em branco, de que se tenha apossado, ou lhe haja sido confiado com obrigação de restituir ou fazer delle uso determinado, e nelle escrever ou fazer escrever um acto, que produza effeito jurídico em prejuizo daquelle que o firmou;

7º - abusar, em proprio ou alheio proveito, das paixões ou inexperiência de menor, interdicto, ou incapaz, e fazei-o subscrever acto que importe effeito jurídico em damno delle ou de outrem, não obstante a nulidade do acto emanada da incapacidade pessoal;

8º - usar de falso nome, falsa qualidade, falsos títulos ou de qualquer ardil para persuadir a existencia de empresas, bens,

credito, influencia e supposto poder e por esses meios induzir alguém a entrar em negócios, ou especulações, tirando para si qualquer proveito, ou locupletando-se da jactura alheia;

9º- usar de qualquer fraude para constituir outra pessoa em obrigação, que não tiver em vista, ou não puder satisfazer ou cumprir;

10º - fingir-se ministro de qualquer confissão religiosa e exercer as funcções respectivas para obter de outrem dinheiro ou utilidade;

11º - alterar a qualidade e o peso dos metaes nas obraas que lhe forem encomendadas; substituir pedras verdadeiras por falsas, ou por outras de valor inferior; vender pedras falsas por finas, ou vender com ouro ou prata, ou qualquer metal fino,objectos de diversa qualidade:

Penas – de prisão cellular por um a quatro annos e multa de 5 a 20% do valor do objecto sobre que recahir o crime.

§ 1.º Si o crime do numero 6 deste artigo fôr cometido por pesso a quem o papel houvesse confiado em razão do emprego ou profissão, ás penas impostas se accrescentará a de privação do exercício da profissão, ou suspensão do emprego por tempo egual ao da condemnação.

§ 2º Incorrerá nas penas de prisão cellular por um a quatro anos aquelle que fraudulentamente emittir cheque, sem ter sufficiente provisão de fundos em poder do saccado, além da multa de 10% sobre o respectivo montante. (IN: Pierangeli, 2001, p. 388)

Código Penal de 1940

Apropriação indébita

Art. 168. Apropriar-se de coisa alheia móvel, de quem tem a posse ou a detenção:

Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

§ 1º A pena é aumentada de um terço, quando o agente recebeu a coisa:

I – em depósito necessário;

II – na qualidade de tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial;

III – em razão de ofício, emprego ou profissão. (CP, 1940 Decreto-lei 2.848, 7.12. 1940, Bitt p. 726)

Estelionato

Art. 171. Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento:

Pena – reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 1º Se o criminoso é primário, e é de pequeno valor o prejuízo, o juiz pode aplicar a pena conforme o disposto no art. 155, § 2º.

§ 2º Nas mesmas penas incorre quem:

Disposição de coisa alheia como própria

I – vende, permuta, dá em pagamento, em locação ou em garantia coisa alheia como própria;

Alienação ou oneração fraudulenta de coisa própria

II – vende, permuta, dá em pagamento ou em garantia coisa própria inalienável, gravada de ônus ou litigiosa, o imóvel que prometeu vender a terceiro, mediante pagamento a prestações, silenciando sobre qualquer dessas circunstâncias;

Defraudação de penhor

III – defrauda, mediante alienação não consentida pelo credor ou outro modo, a garantia pignoratícia, quando tem a posse do objeto empenhado;

Fraude na entrega de coisa

IV – defrauda substância, qualidade ou quantidade de coisa que deve entregar a alguém;

Fraude para recebimento de indenização ou valor de seguro

V – destrói, total ou parcialmente, ou oculta coisa própria, ou lesa o próprio corpo ou a saúde, ou agrava as conseqüências da lesão ou doença, com intuito de haver indenização ou valor de seguro;

Fraude no pagamento por meio de cheque

VI – emite cheque, sem suficiente provisão de fundos em poder do sacado, ou lhe frustra o pagamento. (CP, 1940, Decreto-lei 2.848, 7.12. 1940, p. 328).

Discutindo a habilidade da leitura no livro didático de LE

Fátima Cristina D. Ramirez dos Santos – UFF/UNISUAM

1 A Relevância da Leitura

Segundo os 'Parâmetros Curriculares Nacionais' (1998), dentre as quatro habilidades comunicativas na proficiência de uma língua estrangeira (LE), a leitura é a mais apropriada no contexto da escola brasileira. Dentre suas vantagens, podemos citar que ela é a habilidade mais utilizada pelo aluno em seu contexto imediato de LE. Compartilhamos a perspectiva sobre leitura proposta por Martins (2001), quando ela especula que ler é interagir com o mundo e dar sentido a ele. De fato, através da leitura, "[o] leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando" (LAJOLO, 2002: 106).

Para Martins (2001) a leitura pode ser considerada um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, bem como culturais, econômicos e políticos; portanto, o processo de leitura deve ser vislumbrado em sua totalidade, como interpretação de nós mesmos e do mundo que nos cerca. Freire afirma sabiamente que o ato de ler "(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 2002: 11). Dessa maneira, através da leitura, agimos, interpretamos e interagimos com o mundo; por intermédio dessa interação e interpretação nos constituímos indivíduos atuantes social, econômica, política e culturalmente. Isto se aplica tanto à língua materna quanto à LE.

Com efeito, não se pode negar a alta relevância da leitura no contexto de aprendizagem de LE. Intimamente relacionada à escritura, acredita-se que a prática de leitura no ensino de inglês como LE promova o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, analíticas e cognitivas (BARNETT, 1989). Segundo esta autora, a habilidade de leitura é a mais facilmente mantida, utilizada e reciclada pelo aprendiz mesmo após o término de seus estudos formais de LE.

2 O Processo de Leitura e a Aprendizagem de LE

Segundo Nuttall (1994:30), "[ler] extensamente é uma forma altamente eficaz de expandir nosso domínio da língua". De fato, a habilidade da leitura é amplamente reconhecida como um valioso instrumento utilizado na aquisição e aperfeiçoamento de LE e materna, assim como no desenvolvimento de vocabulário e gramática: "[a] leitura é fundamental de várias maneiras. Textos adequados fornecem insumo compreensível a partir do qual os aprendizes assimilam vocabulário e gramática" (BARNETT, 1989:161). Moita Lopes (1996: 134) acrescenta que, "[a] aprendizagem da leitura em LE fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito". Portanto, pode-se concluir que a habilidade de leitura é complexa, mas pode ser um eficiente meio para se aprender uma LE.

No contexto de sala de aula, nem sempre os alunos são levados a reconhecer essa abrangência da leitura. Essa falta de esclarecimento pode levá-los a interpretar a leitura como uma atividade pedagógica qualquer e não como uma habilidade. Sendo a leitura uma das ferramentas no processo de aprendizagem de uma LE, é necessário que esta habilidade tenha espaço digno em sala de aula. Contudo, já há bastante tempo parece haver um certo descaso pelo desenvolvimento da habilidade da leitura no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como LE no Brasil, apesar de inúmeras pesquisas e discussões. Não é sempre que a leitura em

LE é vista em sua total dimensão; não é sempre que uma abordagem de leitura consistente é priorizada por autores de livros didáticos (LDs) e reconhecida por professores de inglês. Em geral, constata-se que o foco principal da maioria dos '*coursebooks*' encontra-se na oralidade e ensino de gramática, deixando para a leitura um espaço demasiadamente limitado, inadequado e mal utilizado (CORACINI, 1999).

Certamente admitimos que tem havido esforços para reverter esse quadro. Vários projetos têm sido desenvolvidos a fim de estimular a leitura e facilitar a aprendizagem de LEs, como por exemplo, o projeto de inglês instrumental desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), através do CEPRIL (Centro de Pesquisa, Recursos e Informação de Leitura) na década de 60. O objetivo desse projeto era ensinar a universitários de diferentes áreas científicas estratégias a serem utilizadas na leitura de textos em uma LE. Tal projeto obteve tanto êxito que, nas universidades brasileiras, os Institutos de Letras passaram a oferecer cursos de Língua Instrumental como disciplinas eletivas para que alunos de áreas tecnológicas, biomédicas e humanas possam desenvolver a habilidade da leitura em LE. Mais recentemente, o Ministério da Educação, com a colaboração de importantes lingüistas aplicados brasileiros, produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reconhecem o objetivo interativo e comunicativo da leitura. Os PCNs refletem uma preocupação com o 'papel social' da habilidade da leitura e sugerem, em nível nacional, abordagens metodológicas que procurem atender à necessidade de proficiência na leitura de uma LE. No entanto, a grande maioria das publicações nacionais ainda não prioriza uma perspectiva de leitura sugerida por esses parâmetros.

3 Modelos de processamento de leitura

Os chamados 'modelos de processamento de leitura', procuram explicar, cada qual a seu modo, como se dá a leitura. De

acordo com Carrell (1988: 26), a importância de estudar esses modelos encontra-se na premissa de que

> *[o] desenvolvimento de um modelo que nos ajude a entender um fenômeno complexo pode cumprir um papel científico e social muitíssimo importante. Ele nos auxilia a compreender pela eliminação dos aspectos não essenciais do fenômeno, pelo enfoque da nossa atenção no que é essencial, e pela demonstração de como estas partes se relacionam e funcionam.*

No intuito de explicar como o processo de leitura ocorre, teóricos, pesquisadores e estudiosos da área desenvolveram diversas teorias. Assim surgiram os chamados 'modelos de processamento de leitura'. De acordo com os objetivos de nossa pesquisa, discutiremos apenas os modelos mais estudados no contexto de ensino de inglês como LE, a saber: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interacional (*interactive*). Estes modelos de leitura variam desde o tradicional processamento de letras e estruturas à priorização dos princípios cooperativos entre leitor, texto e autor.

3.1 O Modelo Ascendente

O primeiro modelo a ser discutido é o chamado ascendente (*bottom-up*). Devido à influência do Método Audiolingual, antes de 1970 a leitura em LE era vista unicamente como suporte para as habilidades lingüísticas orais. A ênfase na relação fonema-grafema pelos estruturalistas intensificou ainda mais a implementação de um processo de decodificação no ensino de leitura em LE; nesse modelo de decodificação linear, espera-se que o leitor construa o significado do texto através do reconhecimento das palavras, letras e frases. Acredita-se que, tão logo o leitor adquira esta capacidade, esse processo se tornará cada vez mais automático, o que facilitará a compreensão do significado das palavras de forma mais natural (BARNETT, 1989). Há também neste modelo a preocupação de se

internalizar vocabulário e desenvolver habilidades gramaticais. O modelo ascendente foi muito valorizado nos anos 60, quando acreditava-se que o foco principal de ensino devia estar no texto (*text-driven*); gradualmente, ele foi sendo substituído pelo modelo descendente.

De acordo com a visão de Gough (1972), o modelo ascendente "(...) é uma descrição detalhada de como um leitor processa o texto desde o primeiro momento em que olha as palavras impressas, até o momento em que extrai significado das mesmas" (BARNETT, 1989: 14). Kleiman (2001) ressalta que as previsões de Gough têm o benefício de poderem ser facilmente testadas, no entanto, ela alerta que a simples tarefa de reconhecer letras, sílabas, palavras e orações, não é propriamente uma tarefa de leitura. Então, para ela, a contribuição deste modelo é limitada.

No modelo ascendente considera-se que o significado se encontra no texto, não cabendo ao leitor nenhuma interferência. Dessa maneira,

> *"(...) o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido" (CORACINI, 1995:14).*

As premissas (decodificação linear e passiva) deste modelo, embora considerado limitado por muitos, ainda continuam a permear o universo de vários LDs. No entanto, sabe-se que, sozinho, este modelo seria insuficiente para dar conta dos diversos aspectos da compreensão de um texto, que incluem a prerrogativa do leitor de inferir e propor reflexões e interpretações sobre o mesmo.

3.2 O Modelo Descendente

Posteriormente ao modelo ascendente, o chamado modelo 'psicolingüístico' de Goodman começa a exercer impacto sobre as

visões anteriores de leitura (GOODMAN, 1967, 1971). Assim nasceu a segunda categoria, o modelo descendente (*top-down*), o qual prioriza a criação de hipóteses sobre o significado do texto. Estas hipóteses poderão ser confirmadas ou não na leitura do texto, utilizando-se do que Goodman chamou de 'jogo de adivinhação psicolingüística' (*'psycholinguistic guessing game')*. Neste 'jogo' a principal preocupação para o leitor seria fazer previsões sobre o texto e confirmá-las; essas previsões são feitas a partir do conhecimento adquirido ao longo de sua experiência de vida e armazenado na memória (*schemata*). Segundo essa abordagem, a leitura é mais caracterizada pelo significado trazido pelo leitor do que pela decodificação de palavras. Assim, a interpretação não se encontra exclusivamente no texto (*text-driven*), mas na interpretação que o leitor dá ao texto (*concept-driven*). Isto possibilitou uma sensível mudança de paradigma. A partir daqui a ênfase deslocou-se do texto para o leitor (*reader-driven*), o que propiciou uma interação maior no processo de leitura. Apesar de ser criticado por negligenciar exageradamente o valor das palavras e suas inter-relações e por também conceber a leitura como linear, este modelo procura abranger o texto como um todo. Acredita-se que a maior contribuição de Goodman tenha sido sua tentativa de tornar o leitor um coadjuvante ativo no processo de leitura.

Segundo Carrell (1988), este modelo é psicolingüístico porque possibilita uma interação da língua com o pensamento. Por outro ângulo, ele é sociolingüístico, pois é gerado num contexto social que inclui leitores e escritores. Sendo um modelo de leitura de nível 'macro', tem sido criticado como incapaz de acomodar aspectos de nível 'micro'. A autora ainda salienta que, em termos gerais, o crucial problema que o modelo de descendente apresenta é a premissa de que existe um único processamento de leitura.

Outros especialistas em leitura em LE como Clarke (1979) e Widdowson (1978, 1983) enfatizaram a visão de leitura como um processo ativo, no qual o leitor passou a desenvolver o papel de um ativo processador de informações. Coady (1979, *apud* CARRELL, 1988) também propôs um modelo psicolingüístico no

qual o conhecimento prévio do aprendiz de LE interage com habilidades conceituais (*conceptual abilities*) e processa estratégias para se atingir a compreensão de um texto. Sua principal inovação foi a importância dada ao conhecimento prévio do aprendiz, sugerindo que suas deficiências lingüísticas podem ser compensadas pelo que ele sabe sobre o assunto do texto (*content schemata*) e sobre a estrutura retórica do mesmo (*formal schemata*). Esta perspectiva teve um grande impacto na área de leitura, levando muitos a abandonarem os modelos ascendentes (*bottom-up*).

Entretanto, embora o processo descendente explique bem a leitura de um leitor proficiente, ele é limitado para dar conta da leitura de um aluno de nível iniciante, especialmente quando os textos apresentam uma grande quantidade de vocabulário desconhecido. Além disso, por mais que o aluno fundamente sua leitura em seu conhecimento do contexto, este conhecimento pode não auxiliar a interpretação de um texto, uma vez que a interpretação é delimitada pelo 'co-texto' (ambiente lingüístico), uma vez que é o co-texto que impõe um limite na interpretação das palavras do discurso (KLEIMAN, 2001). Como a própria pesquisa sobre a teoria dos esquemas ressalta, uma leitura efetiva parece exigir uma interação das estratégias dos modelos ascendente e descendente.

Moita Lopes (1996) sugere uma conexão entre o modelo interacional e a teoria dos esquemas, através da qual o fluxo da informação pode ser visto como ascendente, descendente ou ascendente e descendente, simultaneamente.

> *[o] modelo interacional de processamento da informação está apoiado em teorias de esquema. Nestas, esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) - ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregadas no ato da compreensão. Assim, os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente,*

> *a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente. (MOITA LOPES, 1996: 139)*

Ao se reconhecer que o fluxo da informação não se dá de maneira linear, passa-se a perceber a necessidade de se fazer uso tanto de estratégias ascendentes quanto descendentes. Assim nasce o modelo interacional.

3.3 O Modelo Interacional

A abordagem interacional (*interactive*) representou um grande avanço nas teorias de leitura. Ela explica como os conhecimentos lexical e de mundo estão intimamente relacionados no processo de compreensão de texto, estabelecendo uma interação entre este (texto) e o leitor (BARNETT, 1989). Diferentemente dos modelos discutidos anteriormente, esta abordagem representa "(...) visões cíclicas do processo de leitura no qual a informação textual e as atividades mentais do leitor possuem um impacto simultâneo e igualmente importante na compreensão" (*ibidem*, p. 13). Como a interação entre os níveis de conhecimento – desde o conhecimento gráfico até o de mundo – é uma prioridade nesta abordagem, o foco desloca-se de uma compreensão micro (ascendente) para atingir a compreensão do texto como um todo (KATO, 1984).

Essa abordagem une os modelos ascendente e descendente, sugerindo que no processo de leitura há uma constante dependência e interação de ambos. Assim, se o leitor não compreende certos segmentos do texto, ele pode voltar atrás para analisá-los através do reconhecimento de seus aspectos gráficos e sintáticos, cujo entendimento o auxiliará a fazer previsões sobre o texto. Tal interação vem trazer um maior equilíbrio à prática de leitura por diferentes leitores, já que:

> *(…) uma exagerada confiança em qualquer um dos modos de processamento à negligência de outro modo têm sido apontadas como responsáveis pelas dificuldades de leitura nos leitores de L2. Alguns*

> *leitores de L2 não são processadores de texto eficientes e interativos ou porque tentam processar de uma forma totalmente ascendente e podem demonstrar empenho na decodificação desse tipo de leitura, ou porque tentam processar de uma forma totalmente descendente estando assim sujeitos às falhas e interferências do esquema. (CARRELL, 1988: 239)*

À luz da perspectiva interacional de leitura, vários estudiosos desenvolveram semelhantes modelos, os quais são chamados de 'modelos interacionais'. Ao contrário dos modelos não-interacionais, nos quais o fluxo de informação transcorre numa só direção, não permitindo que a informação presente em um estágio maior de conhecimento influencie o processamento de uma informação em um estágio menor, os modelos interacionais procuram conjugar os modelos descendente e ascendente entendendo que, no processo de leitura, há um constante ir e vir entre as duas abordagens.

Stanovich (1980) propõe um modelo interacional de leitura onde, se o leitor possui determinada deficiência em um determinado estágio do processo (i.e. descendente), essa deficiência pode ser compensada pelo outro processo (i.e. ascendente), opinião partilhada por outros autores como Samuels e Kamil (1996); Grabe, (1996); Carrell (1988); Hudson (1996):

> *[modelos] interativos de leitura parecem fornecer uma conceitualização do desempenho da leitura mais precisa do que os modelos estritamente descendentes ou ascendentes. Quando combinados a uma suposição de modelo compensatório (em que um déficit em qualquer processo particular resultará em uma maior confiança em outras fontes de conhecimento, indiferentemente de seus níveis na hierarquia do processamento), os modelos interacionais fornecem um melhor relato dos dados existentes sobre o uso de estrutura ortográfica e do*

> *contexto sentencial por leitores bons e fracos. (STANOVICH, 1980: 32,* apud *CARRELL, 1988: 31)*

Outros estudiosos acrescentam diferentes detalhes de acordo com sua ótica. Para Rumelhart (*apud* BARNETT, *op. cit.*), o processo de leitura é perceptual e cognitivo. Para Kintsch e Van Dijk (1978, *apud* URQUHART & WEIR, 1998), a estrutura do texto, assim como a capacidade do leitor em integrar a informação em sua macroestrutura à proporção que o lê, também é fundamental para o entendimento. Há autores (GRABE *op. cit.*; CARRELL, *op. cit.*), ainda, que reiteram a importância da estrutura retórica do texto, ou, há quem relacione a abordagem interacional de leitura a teorias de esquema (MOITA LOPES, 1996). Embora incluindo detalhes distintos, esses modelos são chamados de interacionais por conservarem o que há de mais intrínseco na abordagem interacional de leitura: a interação leitor-texto através do acionamento de estratégias de diferentes níveis. O fato de qualquer texto poder ser interpretado acionando-se diferentes estratégias para construir seu significado torna a perspectiva interacional mais atraente e essencial na leitura em LE e sua pedagogia (BARNETT, 1989).

Concluindo, podemos dizer que a interpretação do processo de leitura teve, ao longo de várias décadas, diferentes 'leituras'. Hoje, a tendência mais forte é ver a leitura como interação, um processo onde a participação do leitor é fundamental para a construção do significado do texto. Para professores e educadores, o universo da leitura em LE não pode ser restrito porque, acima de tudo, não só o ensino de uma LE está em jogo, mas também o desenvolvimento de cidadãos e sua consciência crítica em relação ao mundo que os cerca. Soma-se a isso o fato de "[os] modelos interacionais, procurando ser mais abrangentes, vigorosos e coerentes, dão ênfase às relações entre a apresentação gráfica do texto, vários níveis de conhecimento lingüístico e processamentos, e várias atividades cognitivas" (CARRELL, 1988: 58).

A importância dos modelos interacionais está no fato de fornecerem uma visão de leitura mais ampla, já que acionam níveis lingüísticos, emocionais e psicológicos do ser humano para 'desconstruir' e depois construir o texto. Aliado a esta linha de pensamento, não podemos esquecer o caráter sócio-interativo da leitura (cf. MARTINS, 2001; CULLER, 1999). Acreditando que uma perspectiva de leitura nesses moldes seja mais adequada para explicar o processo de leitura em inglês como LE, e que a 'educação transformadora', tão preconizada por Freire (2000), deve ter como ponto de partida profissionais predispostos a reavaliar e reconsiderar suas crenças, questionamos porque a visão de leitura subjacente aos exercícios de compreensão propostos por LDs em geral não corresponde a uma perspectiva de leitura interacional, mas parece estar atrelada a uma abordagem puramente ascendente, abordagem essa que ainda permeia a pedagogia do professor de LE, e que parece servir como fio condutor de grande parte dos LDs; muitos desses ainda vêem a leitura como uma simples atividade pedagógica para rever ou fixar vocabulário e gramática, e não como uma habilidade que pode levar o aprendiz a conhecer e interpretar outros mundos ao mesmo tempo em que aprende a LE. Um professor 'distraído' também passa a olhar a leitura como atividade e não reconhece seu papel de 'skill', ferramenta, na aprendizagem de uma LE.

4 O LD e a aprendizagem de inglês através da habilidade de leitura

Coracini (1999) observa que as seções de leitura de diversos LDs não conseguem transcender a amplitude que a habilidade da leitura pode alcançar. Nestas, considera-se que as estruturas, frases e palavras soltas sejam o veículo por excelência para ensinar língua (NUTTALL, 1994). Apesar dos benefícios do foco na forma e no vocabulário, não se pode esquecer que a língua é somente o veículo que carrega o significado e é o leitor que dá sentido a este veículo. Moita Lopes (1995: 207) assinala que

> *[professores e alunos] não parecem perceber a linguagem como um fenômeno social por meio da qual as pessoas constroem e desconstroem o significado interacionalmente de acordo com seus próprios projetos sócio-políticos. Ou seja, parecem operar com uma percepção de linguagem como forma (...)*

Talvez essa percepção de linguagem como forma seja um dos principais fatores que levam autores de LDs a não priorizarem exercícios de leitura em LE que oportunizam a negociação do significado. Assim, como aos alunos não é dada a chance de construir o sentido do texto, a habilidade da leitura pode vir a ser vista por eles como 'chata' e 'desinteressante'. Entendemos que a habilidade da leitura comunga tanto dos aspectos estruturais da língua quanto dos significados que serão 're-construídos' na interação texto-leitor.

Acreditamos que a leitura não pode ser vista como isolada das outras habilidades contempladas no LD. Ao contrário, ela pode 'informar' as outras habilidades já que, a começar pela capa do livro, é através da leitura que o aluno é convidado a usufruir todo seu conteúdo. De fato, a leitura envolve o livro por inteiro: seus *layouts*, textos, enunciados... e não há portanto motivos para menosprezá-la.

5 Considerações finais

Diante do que discutimos, somos levados a questionar por que LDs de inglês como LE, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade da leitura, parecem ignorar uma visão de leitura mais abrangente, isto é, a leitura como um processo interativo e social. Além do espaço dedicado ao desenvolvimento da habilidade da leitura ser tão limitado no *coursebook*, já que a ênfase se encontra na oralidade e gramática, este ainda parece ser mal utilizado. A seleção de textos ou complexos ou irrelevantes para os alunos,

bem como a natureza dos exercícios propostos pelo livro, parecem ir contra um sentido mais amplo de compreensão textual.

Se os autores não privilegiam uma visão de leitura e compreensão mais dialógica, e se professores não percebem tal inadequação, "[perde-se] uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião" (MARCUSCHI, 2001: 49). Quando professores não são suficientemente cônscios a respeito das causas das incongruências do LD, ou as ignoram por opção ou falta de tempo, provavelmente deixam de criar ou reformular os exercícios para textos propostos pelo LD, seguindo fiel e passivamente suas ideologias.

Por outro lado, não poderíamos deixar de mencionar que há também LDs que propõem atividades enriquecedoras para o desenvolvimento da habilidade de leitura, de forma a auxiliar o processo de aprendizagem de LE. Embora raros, alguns LDs, através de atividades simples, onde se pede que o aprendiz faça uso de estratégias tanto de nível ascendente quanto descendente de forma equilibrada, direcionam e auxiliam o aluno a inferir, negociar e construir os possíveis significados do texto, oportunizando assim uma compreensão e interpretação mais críticas e abrangentes.

Diante do exposto, à luz da teoria revista, e à luz de nossa própria prática de sala de aula, acreditamos que uma abordagem interacional de leitura em um maior quantitativo nas publicações atuais traria conseqüências benéficas ao processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, porque esta perspectiva reflete a complexidade do processo de compreensão de textos, evidenciando que este não se dá de maneira determinada e precisa, mas inexata e múltipla, através da interação entre leitor e texto. Concomitantemente, este material contribuiria muito mais para a formação de um cidadão-leitor mais crítico e auxiliaria o aluno a aprender a LE alvo. A possibilidade de uma leitura plural, e não mais monossemântica, entretanto, é desafiadora e implica uma

mudança de conduta do professor, já que exige dele maior flexibilidade e coragem para lidar com o 'inesperado' da sala de aula. No caso do professor que já faz uso de uma abordagem de leitura interacional, o LD certamente facilitaria muito mais o seu trabalho, uma vez que ele não necessitaria reformular/adaptar tantos textos e exercícios.

Referências Bibliográficas

BARNETT, M. A. More than meets the eye: foreign language reading: theory and practice. New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Inc, 1989.

CARRELL, P.L., DEVINE, J, ESKEY, D.E. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CELANI, M. A. & MOITA LOPES, L.P. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. São Paulo: Pontes, 1995.

_____ O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CULLER, J. Teoria Literária – uma introdução. São Paulo: Ed. Beca, 1999.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, M. "Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição de leitura". Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura, Londrina, Universidade Federal de Londrina, p.102-115, 1984.

KLEIMAN, A. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____ Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto. Brasília, v. 69, p. 3-9, 1996.

_____. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino da língua? Em Aberto. Brasília, n. 69, p. 46-65, 1996.

_____ Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. O Livro Didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2001.

MARTINS, M. H. O que é Leitura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: D.E.L.T.A., v. 10, no. 2, p. 329-335, 1994.

_____ Perceptions of Language in L1 and L2 Teacher-Pupil Interaction: The Construction of Reader's Social Identities. In: SCHÄFFNER, C. & WENDEN, A. (orgs.) Language and Peace. Aldershot: Dartmouth Publishing Co, 1995.

_____ Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NUTTALL, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann, 1994.

URQUHART, S. & WEIR, C. Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. New York: Longman, 1998.

Discurso reportado como (meta)mímesis

Luiz Fernando Matos Rocha – UFJF

> *Nós, cientistas, armamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária, que é a ciência, e pretendemos separá-la da vida cotidiana. Penso que isso é um grave erro. A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana. Na verdade, a ciência é uma glorificação da vida cotidiana, na qual os cientistas são pessoas que têm a paixão de explicar e que estão, cuidadosamente, sendo impecáveis em explicar somente de uma maneira [...] (MATURANA, 2001: 31)*

Muito embora seja um prestigiado objeto de estudo, amplamente esquadrinhado por teóricos de toda sorte, a *mímesis* requer um novo olhar a partir do advento das Ciências Cognitivas, que tendem a glorificar a vida cotidiana. A inserção do sujeito cognitivo no campo dos estudos da linguagem dissolveu inapelavelmente o binômio palavra-mundo, negando enfoques correspondentistas em prol de uma visão relativizada e perspectivizadora. No entanto, já não é mais suficiente reconhecer que esse sujeito desestabiliza a ordem lógica. É preciso lançar luz sobre os mecanismos mentais subjacentes à atuação do sujeito na "representação do mundo" ou *mímesis*, como vem fazendo os cognitivistas concentrados em como o sentido se produz a partir da investigação de processos cognitivos de mesclagem e de extensão metafórica e metonímica (FAUCONNIER, 1997). Discute-se muito sobre a representação estética da realidade, mas não os processos mentais que lhe dão suporte. Enfim, qual seria a "realidade" mental da representação cotidiana? Não tenho a pretensão de responder a essa pergunta milenar, mas oferecer uma perspectiva diferente para se começar a discutir o fenômeno.

Assim compreendida, a *mímesis*, como categoria ampla, manifesta-se através linguagem das mais diversas formas, seja no nível estético ou no gramatical. Uma delas pode ser considerada "metamímesis" verbal, ou seja, uma representação da representação lingüística na qual o discurso produzido, para representar o mundo, é reproduzido, de modo criativo, evidentemente. Existe uma figura retórica (cf. na seção seguinte) denominada *mímesis* que sustenta essa abordagem. Portanto, será empreendido um esforço de se associar esse conceito, aqui expandido para o domínio cognitivo-gramatical, ao arcabouço da Lingüística Sociocognitiva (SALOMÃO, 2003, 1999a, 1999b, 1997). A "metamímesis" verbal seria o que tradicionalmente se conhece como discurso reportado, instanciado, por em construções do tipo "Matheus disse que vai voltar" e "Sarah falou: Que preguiça!".

Grande parte dos dicionários de Língua Portuguesa traz duas acepções básicas para o verbete mimese. O Dicionário Aurélio Eletrônico (1999) apresenta as seguintes:

> *[Do gr.* mímesis, *'imitação'.]*
>
> *S. f.*
>
> *1. E. Ling. Figura que consiste no uso do discurso direto e principalmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem.*
>
> *2. Liter. Imitação ou representação do real na arte literária, ou seja, a recriação da realidade.*

Apesar do reducionismo de que possam ser acusadas as definições acima, até porque o objetivo do compêndio não é o de exaurir o assunto, a divisão do verbete em duas entradas, uma Lingüística e outra Literária, é sintomática. Isto porque demonstra que um mesmo fenômeno está sob escopo de duas áreas de estudo, a princípio, distintas. A primeira está voltada para questões

gramaticais; a outra, para questões estéticas. Ou seja: gramáticos de um lado; o fazer dos estetas, de outro.

A contar com Auerbach (1996) e com as noções cognitivistas mais recentes, essas fronteiras não necessariamente devem existir. Focalizando a representação da realidade na literatura ocidental, Auerbach afirma (1996: 17): "Escrever história é tão difícil que a maioria dos historiadores vê-se obrigada a fazer concessões à técnica do lendário". Para ele, a história que presenciamos transcorre de maneira menos uniforme, cheia de contradições e confusão; ao contrário da lenda, que apresenta uma "tendência para a harmonização aplainante do acontecido, para a simplificação dos motivos e para a fixação estática dos caracteres" (AUERBACH, 1946: 17). Projetando-se esses trechos reportados para um domínio discursivo mais amplo, para abarcar gêneros variados, pode-se afirmar que a narrativa, em geral, utiliza recursos "lendários" semelhantes para dar conta de suas representações.

Embora não seja tarefa deste trabalho discutir a fundo a fratura acadêmica entre campos do saber, há pelo menos um aspecto primordial que integra ambos os segmentos: a existência de uma mesma cognição instrumentalizando a noção de *mímesis* (sentido amplo). Tampouco é nosso objetivo examinar a *mímesis* do ponto de vista estritamente estético, nem defendê-la como propriedade intrínseca da linguagem em si; pelo contrário, busca-se mencionar suas nuances cognitivas, sinalizadas por pistas lingüísticas. No entanto, o foco de atenção, a princípio, concentra-se na primeira acepção do verbete do dicionário, que serve apenas para lançar luz sobre o viés analítico cognitivista, não para agravar o rompimento entre Lingüística e Literatura.

Em virtude do suporte cognitivo subjacente a ambas as noções, acredita-se que a segunda acepção possa também cumprir a mesma tarefa de se buscar o nível cognitivo, visto que prevê "imitação", "representação" e "recriação" da realidade. Entretanto, por opção epistemológica, faz-se do tratamento da *mímesis* como figura retórica o ponto de partida para a investigação de um objeto

que é aparentemente óbvio, pois se mostra muito produtivo no dia-a-dia, mas que, por outro lado, constitui-se também de uma complexidade não-exaurível.

Figura retórica sugere existência de processo cognitivo

Embora seja um processo sociocognitivo amplo à serviço da representação, *mímesis* é, nesta seção, discutida a partir de sua focalização como figura retórica, estabelecendo-se também um sentido estrito para ela. (Na visão tradicional de Du Marsais (1977: 7), "figuras são formas de um falar distinto daquele cujo destino é evidenciar o natural e o comum a todos: são constituídas de certa expressividade distanciada, em especial, da maneira ordinária de falar"). Assim, conclui-se que a figura do discurso nos habilita a ver uma coisa em termos de outra. Apesar de parecer simplificação excessiva apresentar um vastíssimo tema como mera figura de ornamentação lingüística, este tratamento inicial, como já foi sinalizado, é apenas um gatilho que dispara todas as postulações defendidas por esta pesquisa. Mas, antes, vamos tentar desvendar como o conceito de *mímesis* (*lato sensu*) historicamente desemboca em sua vertente retórica.

As discussões embrionárias em torno da *mímesis* iniciam-se na Grécia Antiga e ganham força com Platão, que cunhou a palavra. Para ele, em uma narrativa por meio da imitação ou *mímesis*, o poeta profere um discurso como se fosse outra pessoa, tornando-se semelhante a ela na voz, na aparência e no estilo (PLATÃO, 2002: 84). O filósofo infere que "a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição (uma sombra)" (PLATÃO, 2002: 296, parênteses nossos). Essa reflexão condiz com a tese de que imitar é reconstruir e não retratar fielmente.

Com Aristóteles, a noção estética da *mímesis* se impõe como o fundamento de todas as artes:

> *A epopéia e a poesia trágica e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes da imitação. Contudo, há entre esses gêneros três diferenças: seus meios não são os mesmos, nem os objetos que imitam, nem a maneira de os imitar (ARISTÓTELES, 1998: 239).*

Segundo o filósofo, "a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregadas separadamente ou em conjunto" (1998: 239), tendo a arte função de imitar os caracteres, as emoções e as ações. Ele diz ainda que há uma tendência instintiva nos seres humanos para a imitação e que, através dela, o homem adquire seus primeiros conhecimentos, experimentando prazer e distinguindo-se dos outros seres (ARISTÓTELES, 1998: 244). Essa noção será aprofundada à frente por meio de Tomasello (1999).

Porém, tal caracterização como figura, apesar de se considerarem os fundamentos filosóficos, pode ser entendida como oriunda de um procedimento retórico específico denominado *sermocinatio*, que, em Latim, quer dizer "conversação ou diálogo". Considerada uma das ornamentações dentro das virtudes da elocução, a *sermocinatio* ou *aversio ab oratore* (afastamento do orador) é um subtipo de *aversio*, figura de pensamento por substituição. Segundo Lausberg (1993: 254), trata-se do afastamento do orador de si próprio por meio do qual: "o orador coloca o seu discurso, muito embora seja ele próprio a falar, na boca de outra pessoa, e isto, no discurso directo e imita (imitatio, μ?μ?s?? - *mímesis* em grego), neste caso, a maneira de falar característica daquela pessoa (daí o chamar "etopeia")".

Mais rara em discurso indireto, como aponta Lausberg (1993), a *sermocinatio* aparece:

> *- como discurso em diálogo:*

(1) "Quando Mercúrio em sonhos lhe aparece,/ Dizendo: — Fuge, fuge, Lusitano,/ Da cilada que o rei malvado tece" (fala de Mercúrio ao Gama) (CAMÕES, 1980: 161, canto II, 61);

- como diálogo:

(2) "Disse então a Veloso um companheiro/ (Começando-se todos a sorrir):/ — Oulá! Veloso amigo, aquele outeiro/ É milhor de decer que de subir./ — Sim, é, responde o ousado aventureiro" (Ibidem, p. 336, canto V, 35);

- como monólogo, quando contém perguntas deliberativas sem que, por isso, se tenha de elaborar o par pergunta-resposta:

(3) "— Está do fado já determinado/ Que tamanhas vitórias, tão famosas,/ Hajam os portugueses alcançado/ Das indianas gentes belicosas/ E eu só, filho do Padre sublimado,/ Com tantas qualidades generosas,/ Hei de sofrer que o fado favoreça/ Outrem, por quem meu nome se escureça?" (Ibidem, p. 111, canto I, 74).

No entanto, de acordo com Hildebrandt (1960: ix), a fonte primária sobre figuras é *De ratione dicendi - Rhetorica ad Herenium* ("Sobre a razão de dizer - Retórica a Herênio), obra em Latim, muito tempo tomada como sendo do orador e escritor Cícero (século I a.C.). O texto, de autor desconhecido, apresenta a *sermocinatio* como um recurso retórico segundo o qual "a mesma coisa, ao ser dita, se mudará em três: nas palavras [expressões lingüísticas], na pronúncia [prosódia] e no tratamento [construção sintática e estilística]. [...] Dá-se a *sermocinatio* quando a fala é atribuída a uma pessoa..." (Tradução realizada pela Profª. Maria Luiza Kopschitz Bastos — saudosa professora da UFJF —, do latim para o português, do texto *De ratione dicendi ad C.*

Herennium, disponibilizado pelo site <http://www.intratext.com>. O que está entre colchetes é comentário da tradutora).

Nesse mesmo texto, apresenta-se um outro recurso retórico próximo da *sermocinatio*, denominado *conformatio* (prosopopéia), que, mantendo-se até hoje, "consiste em, quando alguém não está presente, fazer como se estivesse, ou em dar voz e ação a uma coisa muda e informe, e a ela atribuir discurso apropriado à sua condição, ou alguma ação" (*De ratione dicendi ad C. Herennium*). Aqui chama atenção o fato de pessoas ausentes poderem ganhar vida. E isso está representado verbalmente através de construções de discurso reportado.

O compilador renascentista de figuras de linguagem, Richard Sherry, no primeiro livro de retórica em inglês, prescrevendo figuras como instrumentos para o ornamento oratório, coloca a *mímesis* (sentido estrito) como um subtipo de prosopopéia:

> Mímesis *é uma seqüência de palavras e procedimentos através da qual expressamos não apenas as palavras da pessoa, mas também o gesto: e esses seis tipos já mencionados [tipos de prosopopéia descritos anteriormente no texto] foram classificados por Quintiliano como prosopopéia (SHERRY, 1550: 69). (Original em inglês renascentista. Tradução da Profª. Drª. Maria Clara Castellões de Oliveira, UFJF).*

De um ponto de vista estritamente retórico, Quintiliano (1881: 326) explica que a prosopopéia é uma figura ousada e que, segundo o orador e escritor latino, Cícero, exige força, constituindo-se uma ficção que faz intervir as pessoas. Conforme Quintiliano, a prosopopéia é singularmente apropriada a variar e a animar o discurso. Através dela, podemos expor os pensamentos de adversários como se eles próprios o fizessem. O autor também reconhece a prosopopéia e o *sermocinatio* como procedimentos retóricos semelhantes, porque não se pode supor um discurso que não seja atribuído a alguém. No entanto, fazemos falar uma cidade

ou uma região, que não tem voz, como exemplifica Cícero: "Pois se a pátria que me é infinitamente mais cara que minha própria vida, se a Itália inteira, se toda a república pudesse falar e me dizer: 'Cícero, qual é o teu desejo?".

Além de fontes como Quintiliano, neoclássicos como Sherry contribuíram fortemente para a definição das figuras, enfatizando os interesses prescritivos. Segundo Hildebrandt (1960: ix), além da confiança de primeira mão em relação à obra dos antigos, como a própria *Rhetorica ad Herennium*, muito exemplos a partir das obras de Virgílio, Cícero e Terêncio, bem como definições de figuras, dependem muito dos intermediários neoclássicos.

> *[...] na retórica antiga, são precários os limites entre o estético e o normativo, e a noção de cada um desses fenômenos apenas se estabelece um em relação ao outro. Como sabemos, a retórica procurou resolver o problema "normatizando" a criatividade estética representada pelas figuras e tropos (BRANDÃO, 1989, p. 12-13, aspas do autor).*

Se a criatividade estética, talvez de modo rudimentar, pode ser normatizada a partir do levantamento de figuras e tropos (segundo Quintiliano, 1881: 316, tropo é um modo de falar que desvia de sua significação natural e principal, dando-lhe outra, a fim de embelezar o estilo), é sinal da existência de regularidade nas ocorrências lingüísticas das figuras e dos tropos. Havendo sistematicidade, pode-se pressupor um suporte cognitivo para a realização do ainda considerado ornamento prescritível.

Esse olhar normativo persiste até hoje. As gramáticas tradicionais exibem listas de figuras de linguagem com propósito de difundir metalinguagem. Podem ser consideradas incipientes e fortemente prescritivas na busca de ornamentação retórica, mas tais listas são, na verdade, estudos intuitivos que podem ser revistos e aprofundados sob ponto de vista da Lingüística contemporânea, como ocorre com o trabalho de Lakoff e Johnson (1980) sobre metáfora e metonímia.

"Mímesis we live by"

Apesar de ser retoricamente entendida como figura, a *mímesis* não está na palavra, nem é restrita à Literatura, mas sinaliza processos cognitivos de uma mente literária, tal como entende Turner (1996). Essa mente literária une projeções e histórias e oferece, por exemplo, representação gramatical para a "metamímesis", expressa cotidianamente através do uso do discurso reportado. O fenômeno da *mímesis* como categoria ampla é pervasivo como processo participante da produção da significação. Fazendo parte das capacidades do aparelho cognitivo, manifesta-se através da sintaxe, semântica, prosódia e interação.

A princípio, vamos reconhecer que *mímesis* como capacidade sociocognitiva está amplamente disseminada na vida cotidiana, tal como a metáfora que também usa recursos miméticos na projeção analógica entre domínios distintos. O elemento de um domínio se projeta em outro, num processo de replicação criativa.

Quem leu "Metaphors we live by" **(**LAKOFF e JOHNSON, 1980, tradução para o português, 2002, *Metáforas da vida cotidiana*) pode supor as expectativas geradas pelo título desta seção. Quem não leu pode começar a entendê-lo substituindo as entradas das palavras metáfora/metafórico por *mímesis*/mimético pelo menos no primeiro parágrafo do livro:

> *A **metáfora** é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico — é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a **metáfora** é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a **metáfora**. Nós descobrimos, ao contrário, que a **metáfora** está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do*

> *qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente* ***metafórico*** *por natureza (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 45).*

Este livro é um divisor de águas com relação ao trato milenar da metáfora especificamente, mas ajuda a lançar luz sobre o fato de que a *mímesis*, apesar das postulações da tradição retórica, também está amplamente disseminada na vida cotidiana, como sinaliza Tomasello (1999), ao falar da imitação como instrumento de aquisição de linguagem.

Antes de ser uma figura presente no uso do discurso direto e, principalmente, na imitação do gesto, voz e palavras de outrem; antes de ser tratada como produto da linguagem em si, esse tipo de *mímesis* também está infiltrado no pensamento e na ação. Em diferentes épocas, sob ângulos diversos, autores distintos o reconheceram. O retórico tradicional, Du Marsais, em 1730, admitia: "Com efeito, estou persuadido de que se produzem mais figuras em um só dia de mercado do que em muitas seções acadêmicas" (1977: 8). Modernamente, Habermas (1997: 131), por sua vez, atesta o que afirma Du Marsais, mas focalizando a *mímesis*: "[...] descobre-se que já há um momento mimético em práticas diárias de comunicação, e não meramente na arte".

Assim como "não há ninguém que na conversação corrente não se sirva de metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais" (ARISTÓTELES, 1998: 176), não há ninguém que não se sirva da *mímesis* (sentido estrito) no uso corrente da linguagem. Isso se dá inclusive a partir de toda sorte de expressões lingüísticas e paralingüísticas ensejadoras da recuperação, evidentemente não plena, de pensamentos, textos, situações, acontecimentos, gestos, entoações e discursos. Como figuras poéticas e retóricas são de uso corrente, não só artístico, boa parte da barreira entre Literatura e Lingüística já foi demolida.

Lakoff e Johnson (1980) argumentaram em favor da metáfora cotidiana. Se eles garantem isso, por que as demais figuras de linguagem não podem sair do domínio exclusivo da Poética, da

Retórica ou da Gramática Tradicional, e serem tratadas não como produtos de linguagem, mas como processos cognitivos altamente complexos? Com a *mímesis*, sinalizada pelo discurso reportado, não poderia ser diferente, mas esta figura tradicionalmente é tratada como se estivesse arraigada no significante, e não na ação e no pensamento.

Dessa forma, fazer *mímesis*, agora em sentido amplo, precede a arte entendida como criação estética, porque constitui uma habilidade cognitiva do sujeito a serviço da produção de linguagem (*lato sensu*). Antes de o sujeito cognitivo reconhecer ou escrever metáforas em literatura, antes de ele estudar e ensinar os constituintes de uma sentença e antes mesmo de ele filosofar e redigir sobre a capacidade artístico-mimetizadora do ser humano, ele já era doutor em produzir metáforas, estruturas sintáticas e imitação, embora a maioria das pessoas não soubesse ou não saiba disso conscientemente.

Com essas considerações, um leque abrangente de reflexões se abre, mas, neste caso, pretende-se focar na capacidade cognitiva humana de mimetizar gestos, vozes e sobretudo o discurso de outrem. Ou seja: concentra-se na faculdade humana específica para reconceptualizar e reenquadrar linguagem e cenário já criados, que jamais podem ser estritamente reproduzidos, embora a tentativa do sujeito seja a de se aproximar ao máximo da primeira conceptualização e do primeiro enquadre. Esta é a *mímesis* do ponto de vista cognitivo, ancorada nas construções gramaticais de discurso reportado. Com ela, o ser humano é capaz de formar novos conhecimentos sem nunca conseguir reproduzir fielmente o que está feito:

> *Dizer que discursos citados não têm o significado que parecem ter no ato de reportar não é dizer que determinada citação não foi proferida pelo falante a quem ela é atribuída. Minha alegação seria abalada por uma gravação 'provando' que as palavras foram faladas como foram reportadas. Nem estou alegando que quando as palavras reportadas não foram de fato*

> *proferidas, o repórter esteja mentindo ou intencionalmente deturpando o que foi dito. Antes, o ponto é que o espírito da elocução, sua natureza e força são fundamentalmente transformados quando o objeto de crítica está presente em vez de ausente (TANNEN, 1989, p. 109-10).*

Também a *mímesis* aristotélica não representa uma cópia fiel da vida: "[...] é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade" (ARISTÓTELES, 1988: 252). Parece que, no caso, a vida imita a arte e vice-versa, porque, com base no que está em Rocha (2000, 2004), o discurso mesmo diretamente reportado está mais para verossímil do que para verdadeiro.

Segundo perspectiva reconstrucionista, os personagens da vida real produzem a imitação ao tentar remontar, em circunstâncias novas, velhas ações verbais e cênicas através de construções gramaticais de discurso reportado. O dilema deste trabalho é milenar. Ainda na *Arte Poética*, no capítulo que trata de "Como se deve apresentar o que é falso", Aristóteles diz: "Ora, o maravilhoso agrada, e a prova está em que todos quantos narram alguma coisa acrescentam pormenores com o intuito de agradar" (1998: 281). É o famoso dito popular: quem conta um conto sempre aumenta um ponto.

A biologia da imitação criativa

> *Como decisão, mímesis é escolha de permanência; como decisão efetuada sobre uma matéria cambiante, é uma permanência sempre mutante. O ato da mímesis, em suma, suporia uma constância e uma mudança. [...] O ato mimético seria em si dialético: permanência que não se nega ao transformado, transformado que não lança um abismo ante o que passou. (COSTA LIMA, 1980: 4)*

A dialética da *mímesis* (*lato sensu*) proposta acima está em contigüidade com a hipótese de Tomasello (1999) sobre as origens culturais da cognição humana. Embora a gênese do pensamento de ambos os autores seja distinta — o primeiro é teórico da Literatura e o segundo, antropólogo evolucionista —, o fenômeno da *mímesis* como ato dialético pode ser biologicamente justificado. Segundo Tomasello (1999), o *Homo sapiens* é dotado de um mecanismo biológico responsável pela transmissão cultural, o que representa economia de tempo e esforço na exploração de conhecimentos e habilidades já existentes. Isso justificaria o tempo evolucionariamente curto de seis milhões de anos que separa os humanos dos macacos e a própria existência de uma evolução cultural cumulativa. O homem possui capacidade biológica para a transmissão e a transformação da cultura.

Sendo assim, pode-se sustentar o fenômeno da *mímesis* (*lato sensu*), exclusivamente humano, como uma atividade que contempla "constância" — visto que o aparelho biológico-cognitivo do *Homo sapiens* mantém-se estruturalmente o mesmo — e "mudança" — porquanto o mesmo aparelho é geneticamente hábil para transformar o mundo em sua volta com a transmissão de conhecimento. Por essas razões, o homem está biologicamente autorizado a executar imitações. Para tanto, utiliza um espectro variado de recursos lingüísticos e paralingüísticos. Dentre eles, estão as construções gramaticais de discurso reportado, que pressupõem uma base de conhecimento transformada a partir do deslocamento discursivo.

Tomasello (1999) defende a exclusiva habilidade do homem moderno em reconhecer aqueles que são de sua espécie como agentes intencionais, com vida mental própria tanto quanto ele mesmo. Essa capacidade herdada biologicamente para viver culturalmente, de acordo com o mesmo autor, inicia-se em torno de noves meses de idade. Por essas razões, o homem é capaz de se projetar no lugar do outro. Este é o princípio básico da capacidade cognitiva humana que possibilita a "metamímesis" gramatical, ou seja, a instauração rede de construções gramaticais de discurso

reportado. Em outras palavras: existe uma capacidade de se projetar no lugar do outro, herdada biologicamente, e isso engendra a *mímesis* como processo que vai se realizar através do uso do discurso reportado em termos gramaticais. Este pressuposto é especialmente apropriado, pois se instancia na imitação cotidiana (o verbo imitar é dicionarizado como fazer exatamente o que faz uma pessoa ou animal ou reproduzir à semelhança de. No entanto, imitar, aqui, pressupõe um sujeito cognitivo intermediando a relação palavra/mundo. Por isso, o verbo está mais para reconstruir do que reproduzir), na qual um ser humano freqüentemente arremeda o outro, podendo utilizar discurso lingüisticamente reportado, não reproduzindo fielmente as atitudes alheias, mas reenquadrando-as e reconceptualizando-as.

Se a cognição humana é capaz de se imaginar no lugar de outra cognição humana por razões biológicas, a capacidade cognitiva de mimetizar, altamente complexa e desempenhada com certo automatismo, é biologicamente transmitida, seja ela expressa na rotina de um bate-papo entre amigos, seja na criação de uma obra-prima da arte teatral. Por isso, o homem nasce com aparato cognitivo para a imitação, que se manifesta tanto cotidianamente como artisticamente. Ou seja: reconhecendo o outro como agente intencional e mental, o homem entende que esse outro tem interesses similares aos dele. Como em um reflexo de espelho, esse homem se projeta nas intenções alheias e é capaz de inferir sobre elas. Essa capacidade de se projetar virtualmente é a garantia da perpetuação da espécie humana, pois assim ela consegue prever perigos e elaborar hipóteses. O homem encarna virtualmente a alteridade, assumindo que tem determinada compreensão sobre esse outro.

Para Tomasello (1999: 37), esse processo anteriormente descrito é uma das chaves para o que ele chama de evolução cultural acumulativa, na qual "algumas tradições culturais acumulam as modificações feitas por indivíduos diferentes com o passar do tempo, de forma que elas se tornam mais complexas, e uma extensão mais ampla de funções adaptativas é incluída". Para

ilustrar isso, o autor trabalha com o exemplo do martelo, um artefato que, como vários outros, foi sendo modificado para atender a novas exigências funcionais. De um simples pedaço de pau amarrado a uma pedra, ele passou a um martelo de metal ou a um martelo mecânico. Da mesma forma, os sinais lingüísticos também vão se modificando com propósitos similares.

Essa modificação do artefato cultural, seja ele lingüístico ou não, pode se dar por força das habilidades cognitivas de imitação. Segundo Tomasello (1999: 52), crianças entre um e três anos, criativamente limitadas, são "máquinas de imitação", repetindo muitas vezes o que fazem aqueles que estão a seu redor. No entanto, a partir dessa interação com o meio, via imitação, as crianças realizam um salto criativo ao discernir relações analógicas e categoriais. Do ponto de vista deste trabalho, esse salto criativo ocorre a partir de um aumento de produtividade de processos cognitivos de mesclagem (FAUCONNIER e TURNER, 1996, 1994). Tais processos ajudam a dar conta da tensão dialética do desenvolvimento cognitivo humano, apontada por Tomasello (1999, p. 53): "[...] a tensão entre fazer coisas convencionalmente [...] e fazer coisas criativamente".

A *mímesis* (*lato sensu*) como capacidade cognitiva manifesta-se antes mesmo de a criança aprender a falar. Nas interações nas quais os pais e o bebê dirigem a atenção um para o outro, ambos compartilhando e expressando emoções através de olhares, toques e vocalizações, ocorre o que Tomasello (1999: 59) enquadra como protoconversações. Nesse momento, a criança, às vezes, imita movimentos corporais dos adultos, especialmente movimentos da boca e da cabeça.

Em torno dos nove meses, a criança adota comportamentos atencionais conjuntos, que indicam o entendimento emergente de outras pessoas como agentes intencionais e o entendimento de si mesma como agente intencional. Nesse momento, o bebê, por exemplo, manipula objetos tentando imitar o que os adultos fazem com eles, já coordenando interações triádicas com pessoas e

objetos. A aprendizagem imitativa é a forma ontogeneticamente primeira de aprendizagem cultural.

> *"Considerando que no início da infância já havia mímica comportamental, diádica e face-a-face, aos nove meses a criança começa a reproduzir ações intencionais de adultos sobre objetos externos" (TOMASELLO, 1999: 81).*

Já na aprendizagem para produzir símbolo comunicativo, o processo de aprendizagem imitativa é diferente. A criança engaja na imitação de reversão de papel, na qual ela deve aprender a usar um símbolo voltado para o adulto, da mesma forma que o adulto o usa voltado para ela. Ou seja: o símbolo comunicativo é entendido intersubjetivamente a partir de ambos os lados da interação. Segundo Tomasello (1999: 107), para a criança adquirir o uso convencional de símbolos lingüísticos entendidos intersubjetivamente, é necessário que ela:

> *- entenda os outros como agentes intencionais;*
>
> *- participe nas cenas de atenção conjunta que estabelecem a base sociocognitiva para atos de comunicação simbólica, inclusive lingüística;*
>
> *- entenda não apenas as intenções, mas as intenções comunicativas em que alguém planeja prestar atenção em alguma coisa na cena de atenção conjunta;*
>
> *- inverta papéis com adultos no processo de aprendizagem cultural e assim use voltada para os adultos o que eles usam em direção a ela — o que na verdade cria a convenção ou símbolo comunicativo entendido intersubjetivamente.*

De certa forma, Tomasello (1999: 109) reconhece que, se o ser humano adulto não dispusesse de estruturas lingüísticas e de respectivos contextos de enunciação, aos quais ele recorre

freqüentemente, a criança não poderia adquirir uma língua natural. Herdada biologicamente, essa capacidade cognitiva de recorrência a estruturas e a contextos preexistentes pode ser considerada um dos pontos-chave do processo cultural cumulativo. Por isso, ao longo da vida, o homem é capaz de "recuperar" fatos, sons, gestos e discursos por meio da linguagem. O exercício dessa recorrência é algo absolutamente relevante para a aquisição de línguas. Assim, desde cedo, a criança, em geral, faz uso dessa capacidade mimetizadora, habilidade esta que se sofistica com o passar dos anos.

"Mente literária" faz do homem um autor do cotidiano

Com Tomasello (1999), vimos que, como herança biológica, a capacidade cognitiva de se projetar no lugar do outro, reconhecendo-o como agente intencional e mental, dá ao homem a chance de adquirir linguagem através da constituição interacional de símbolos lingüísticos. A imitação tomada como capacidade sociocognitiva, que autoriza o ser humano a imitar pessoas e coisas, porém recriando essas mesmas pessoas e coisas, fornece grande sustentação à aquisição de linguagem e o conseqüente aprimoramento da capacidade de produção do sentido. Trata-se de uma questão de cunho ontogenético. No entanto, essa habilidade mimetizadora não é abandonada após o período fundamental da aquisição de linguagem. (Segundo Fernanda Meireles, informação verbal, essa denominação "período fundamental de aquisição de linguagem" pode ser discutida a partir dos pressupostos sociocognitivistas, os quais preconizam uma visão ampla de linguagem, entendida como prática social sustentada por mecanismos cognitivos que atuam ao longo da vida, não se restringindo apenas ao período de parametrização. A utilização de gêneros textuais, por exemplo, está inserida no processo sociocognitivo de apropriação da linguagem - MEIRELES, F. A. R. Comunicação Pessoal. 2003. Faculdade de Letras da UFRJ, Doutorado em Lingüística, Rio de Janeiro, Brasil). Na fase adulta,

essa capacidade de *mímesis* se mantém, porque nós vivemos, por exemplo, imitando coisas e pessoas nas conversas diárias, ou até mesmo, por conta de nossa habilidade projetiva, presumindo acontecimentos, lembrando do passado e narrando o presente. Nosso aparelho mental projetivo sofistica-se com o passar dos anos muito por conta da tese defendida por Turner (1996): a mente é literária.

Se a habilidade de projetar nos acompanha até o resto de nossas vidas, a habilidade de fazer *mímesis* (*lato sensu*) e "metamímesis" verbal certamente persistirá até lá. *Mímesis* e projeção entre domínios conceptuais andam juntas. Quando simplesmente dizemos que "*Maria é uma flor*", projetamos mimética e metaforicamente certos atributos da flor para o domínio Maria. Sabemos que Maria não tem pétalas nem caule, mas podemos entender que ela é meiga e bonita. Isto porque recriamos os atributos de beleza e de fragilidade da flor no domínio humano. Nesse sentido, *mímesis* está também na projeção entre domínios conceptuais, um dos processos básicos de que a mente literária faz uso. Por isso, *mímesis* não é cópia, mas recriação.

Segundo Turner (1996), a mente literária, dotada de imaginação narrativa, funda-se em três princípios cognitivos básicos:

> - ***história****: boa parte de nossas experiências, nosso conhecimento e nosso pensamento está armazenada como histórias, que organizam a imaginação narrativa, ou seja, o entendimento de um complexo de objetos, eventos e atores;*
>
> - ***projeção****, uma história ajuda a outra a fazer sentido, em projeção;*
>
> - ***parábola****, combinando história e projeção, este princípio nos torna capazes de projetar uma história em outra, sendo princípio cognitivo básico que surge em qualquer lugar, a partir de simples ações como*

> *dizer que horas são ou de criações literárias complexas. Serve como laboratório onde grandes coisas são condensadas em pequenos espaços.*

Praticar um ato verbal metamimético, através de construções gramaticais de discurso reportado, contempla todos esses elementos constitutivos. Podem fazer parte de uma narrativa muitas cenas de discurso reportado. Nesse caso específico, alguém ouve uma história e, ao recontá-la, projeta essa história à sua maneira, seja em forma de discurso reportado ou de relato reportado. Dessa forma, a *mímesis* pela via do discurso reportado está também na própria imaginação narrativa, segundo a qual uma história é projetada não em forma de retrato, mas de modo reconstruído. Se considerarmos linguagem uma representação de mente literária, podemos dizer que a linguagem é pura *mímesis*, já que o uso da linguagem prevê o uso repetido, porém criativo, de estruturas lingüísticas já convencionalmente estabelecidas, que são flexibilizadas no jogo sociointeracional.

Como já foi visto, o discurso reportado, enquanto construção gramatical, seria então "metamímesis" verbal ou meta-representação verbal, nesse sentido, pois se constituiria como a linguagem que imita a própria linguagem. Por exemplo: *"João entregou o doce à garota"* é mimético em relação à cena comunicativa, pois recria a cena lingüisticamente; mas em *"Ele disse que João entregou o doce à garota"*, ocorre "metamímesis", porque se reelabora um evento, conceptualizando-o. Embora tendo como objeto de investigação apenas textos literários, Bakhtin (2002, p. 167) afirma: "Toda a narrativa poderia ser posta entre aspas como se fosse de um 'narrador'". Esta asserção pode ser expandida para abarcar narrativas orais, e as aspas que recobrem a narrativa desse narrador demarcam o domínio cognitivo sob o qual se encontra tal narração.

Por sua vez, Turner (1996) pergunta: como reconhecemos objetos, eventos e histórias? Segundo ele, parcialmente através de esquemas de imagem: padrões estruturais que ocorrem

periodicamente em nossa experiência sensório-motora. São usados para estruturar nossas experiências e assim reconhecer objetos e eventos, colocando-os em categorias. Surgem da percepção e também da interação (percebemos o leite fluindo para o copo e interagimos com ele fluindo para dentro de nossos corpos). O esquema contêiner**,** por exemplo, tem três partes: interior, exterior e limites que os separam. Experimentamos várias coisas como contêineres: garrafa, bolsas, carros etc.

Há também o esquema movimento ao longo do caminho (*motion along a path*), que nos permite reconhecer o leite indo para dentro do copo ou o deslocamento feito pelas pessoas. Este esquema tem especial relevância para este trabalho porque evoca também a cena básica de movimento causado, que gramaticalmente está representada pela construção de movimento causado, instanciada, por exemplo, em *"Ele chutou a bola para o quintal"* e relacionada à construção de discurso reportado, que sinaliza a "transferência" de discurso. Para Turner (1996), detectamos movimento causado quando reconhecemos um esquema imagético dinâmico e complexo no qual o movimento de um objeto causa o movimento de outro objeto. "Temos um padrão neurobiológico para lançar um pequeno objeto. Este padrão subjaz ao evento individual de lançar uma pedra e nos ajuda a criar a categoria de lançamento" (TURNER, 1996: 16).

Essa seqüência de eventos, como no próprio exemplo dado por Turner, *"a rock thrown to hit a distant object"* (uma pedra lançada para atingir um objeto distante), é estruturada por um esquema imagético de um ponto que se move ao longo de uma trajetória direcionada a partir de uma fonte para o alvo. Esta imagem dinâmica carrega uma seqüência de situações espaciais. Como afirma Turner (1996), se vemos alguém pegando uma pedra e jogando-a em cima de nós, não temos necessidade de esperar que a pedra bata em nós para que reconheçamos a pequena história espacial e respondamos a ela. Somos capazes de projetar as conseqüências. A imaginação narrativa é nossa forma fundamental de predizer, avaliar, planejar e explicar.

Assim, a proposta de Turner (1996) nos permite inferir que o processo cognitivo da *mímesis* (*lato sensu*) é crucial nessa capacidade imaginativa à medida que, para predizer, avaliar, planejar e explicar, o sujeito cognitivo tem como base uma narrativa original, que, por sua, vez, é reconstruída a cada momento em que é acessada. Por isso, o homem comum pode ser considerado um literato da oralidade, capaz de criativamente narrar o dia-a-dia.

Considerações finais

À medida que as ciências vão ganhando maior poder de explicação sobre os fatos da linguagem, a releitura de velhos fenômenos revela nuances jamais vistas, o que garante ineditismo reflexivo. A antiga figura retórica surpreendentemente conhecida como *mímesis* (discurso direto com imitação do gesto, da voz e das palavras de outrem) seria um indício forte da existência de um processo sociocognitivo que capacita os falantes a compreender e produzir criativa e lingüisticamente a voz do outro. Afora a concepção estética de *mímesis*, sua acepção gramatical tradicional, pouco estudada, ganhou novas considerações à luz de teorias lingüísticas contemporâneas. Tentou-se mostrar que um recurso verbal, há muito considerado exclusivo da arte retórica, tem bases sociocognitivas, pois depende de processos mentais específicos, como projeções entre domínios mentais.

O poder de sintonizar o grau da perspectiva do falante que reporta é garantido pelo repertório de construções de discurso reportado, sugerindo-se a existência de uma capacidade mental, sociocognitivamente construída, para a reconstrução da voz do outro. Nesses termos, não se pode garantir que "tudo se cria", ou seja, que o discurso reportado é totalmente novo, porque há modelos cognitivos culturalmente já disponíveis que asseguram a existência de uma base primordial; no entanto, não se pode dizer que "tudo se copia", isto é, que o discurso é literalmente reportado, porque a criatividade também estará garantida por conta da

emergência do novo no domínio criado. Como *metamímesis* verbal, o discurso reportado pressupõe, então, "mudança" e "permanência", adotando-se os termos de Costa Lima (1980). De qualquer forma, é a recriação de uma criação, uma reconstrução que necessariamente precisa passar pelo crivo de arcabouços teóricos que reconhecem, mesmo que de modos distintos, a importância da mente no processamento da linguagem cotidiana.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética.* 14 ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

AUERBACH, E. *Mimesis*: a representação da realidade na literatura ocidental. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.] *Marxismo e filosofia da linguagem.* 10 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979/2002.

BRANDÃO, R. de O. *As figuras de linguagem.* São Paulo: Ática, 1989.

CAMÕES, L. de. *Os Lusiádas.* Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

COSTA LIMA, L. *Mímesis e modernidade*: formas das sombras. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DU MARSAIS. *Traité des tropes.* Paris: Le Noveau Commerce, 1977.

FAUCONNIER, G. *Mappings in language and thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Blending as a central process of grammar. In: Adele Goldberg, ed., *Conceptual structure, discourse, and language.* Stanford: Center for the study of language and information (distributed by Cambridge University Press), 1996.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M.. Conceptual projection and middle spaces. *USCD Cognitive Science Technical Report*, 1994.

HABERMAS, J. Um perfil filosófico-político. In: SADER, E. *Vozes do século:* entrevistas da New Left Review. Paz e Terra: São Paulo, 1997.

HILDEBRANDT, H. W. Introduction. In: SHERRY, R. *A Treatise of Schemes and Tropes*. Scholars' Facsimiles & Reprints: Delmar, New York, 1977. p. V-X.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana.* Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), coord. Mara Sophia Zanotto e tradução de Vera Maluf. Campinas: Mercado das Letras, 1980/2002.

LAUSBERG, H. *Elementos de retórica literária*. Tradução de R. M. Rosado Fernandes. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1993.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana.* Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MIMESE. In: FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico.* Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

QUINTILIANO. *De l'institution oratoire*. Tradução de M. Nisard. Paris: Firmin, Didot et C. Libraires, 1881.

ROCHA, L. F. M. *A construção da mímesis no reality show: uma abordagem sociocognitivista para o discurso reportado.* 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Lingüística) — Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, 2004.

ROCHA, L. F. M. *Processos cognitivos de mesclagem no discurso reportado: o caso do discurso direto em textos jornalísticos escritos*. 2000. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Lingüística) — Instituto de Ciências Humanas e de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

SALOMÃO, M. M. M. *Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem.* Veredas: revista de estudos lingüísticos, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-39, jul./dez. 1997.

SALOMÃO, M. M. M. *O processo cognitivo de mesclagem na análise lingüística do discurso.* Projeto integrado de pesquisa do Grupo "Gramática, Cognição e Interação". Juiz de Fora: UFJF, UFRJ e UERJ, 1999a.

SALOMÃO, M. M. M. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem.* Veredas: revista de estudos lingüísticos, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, jul./dez. 1999b.

SALOMÃO, M. M. M. *Construções no português do Brasil: integração conceptual na sintaxe e no léxico.* Projeto de pesquisa apresentando ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Juiz de Fora: UFJF, 2003.

SHERRY, R. *A Treatise of Schemes and Tropes.* 2nd ed. Scholars' Facsimiles & Reprints: Delmar, New York, 1977. 238 p. Facsimile reproduction.

TANNEN, D. *Talking voices.* New York: Cambridge University Press, 1989.

TOMASELLO. M. *The cultural origins of human cognition.* Harvard University Press: Cambridge, 1999.

TURNER, M. *The literary mind.* New York: Oxford University Press, 1996.

A publicidade na intimidade

Milton Chamarelli Filho – UFAC

Considerações Iniciais

Ao situar-se no âmbito das linguagens que povoam o nosso universo midiático, a publicidade utiliza cada vez mais estratégias, no intuito de obter uma identificação do público para com os produtos anunciados, estabelecendo, a partir daí, uma relação, que se deve tornar familiar e, muitas vezes, quase íntima, aos olhos do consumidor.

Se a finalidade da publicidade é a de conduzir o possível comprador ao consumo do produto, quais serão, então, as formas pelas quais ela se fará chegar a um interlocutor (leitor, telespectador, etc.), ou, ainda, de torná-lo sensível a sua mensagem, já que cada vez mais há um público diferenciado, a quem ela visa conquistar?

Na emaranhada rede de relações entre publicidade e público, o fator econômico, por exemplo, não é o único determinante para responder sobre o comportamento de compra do consumidor (ROCHA, 1988: 3.). Em verdade, as variáveis que interferem na compra do produto são muitas: das psicológicas às sociais (Ibidem: 10). O que torna, então, a mensagem publicitária eficaz? Ou, como sua mensagem é construída, a fim de que ela possa, antes de qualquer coisa, chamar a atenção para si própria?

Embora a publicidade institucionalizada seja conhecida desde o século XIX, foi no início do século XX, com a quebra da bolsa de Nova York, que o mercado se viu entre a superprodução de produtos e a falência, daí a importância de se "oferecer" produtos e a de criar-se demandas. Frente à criação de demandas, nasce a linguagem publicitária, pretendendo diminuir a distância entre o produto anunciado e o público.

Mas como a publicidade, a princípio, tornou a sua mensagem notada para um público? Mais do que isso, deveríamos indagar: como a publicidade torna a mensagem "digna de credibilidade", credibilidade que pode certificar os seus próprios produtos? Falar-nos na intimidade, sobre aquilo que nos interessa, ou da forma que nos interessa que, de antemão, desperta a nossa atenção, ao nos tornar sensíveis a sua mensagem, é, um dos seus principais ardis.

Insuspeitas, mas não menos notórias, são as relações que se podem traçar entre a publicidade e a chamada *pop* art, dos anos 60. Se esta provocou o deslocamento do olhar (a assimilação da *pop* art ao aspecto da reprodutibilidade já havia sido anunciada pela fotografia), conduzindo-nos de volta à cotidianidade dos objetos que nos cercam, em toda a sua objetualidade, comunicando-nos a perda da aura dos objetos artísticos (BENJAMIN, 1982) provocou, com essa mudança de foco, o modo de se fazer notar da arte, quando subverte a capacidade daquilo que entendemos como o fazer artístico. Como coloca Lucrecia de D'Aléssio Ferrara:

> *Uma produção* pop *é um verdadeiro inventário da cultura de massa: produção em série, consumo, efemeridade. Objetos materiais ocupam a tela envolvendo o receptor e executando dupla função:* a primeira é atraí-lo pelo reconhecimento, na tela, dos mitos que povoam o seu cotidiano; a segunda é traze-lo para o universo da obra esvaziando, com isso, o significado daqueles objetos e materiais rotineiros que, por estarem fora do seu universo habitual, perdem a familiaridade que os envolvem. *Logo, na arte* pop, *os objetos e materiais de consumo exercem a dupla função de atrair e provocar o estranhamento do receptor. (FERRARA, 1986:106. Grifo nosso)*

Da mesma forma ocorreu com a publicidade, na medida em que ela:

> *nos seus melhores exemplos, parece baseada no pressuposto informacional de que um anúncio mais atrairá a atenção do espectador quanto mais violar*

> *as normas comunicacionais adquiridas (e subverter, destarte, um sistema de expectativas retóricas). (ECO, 1991: 157).*

Estendendo o que diz Ferrara sobre *pop* art à linguagem da publicidade, podemos dizer que, em um primeiro momento, esta linguagem e também a da *pop* art, atrai o receptor pela identificação com algo, a princípio familiar, através de linguagens que lhes dão suporte.

Enquanto a *pop* art "esvazia o significado" dos objetos, ao dar-lhes novos significados, em função do deslocamento do olhar que eles provocam no novo contexto em que são colocados, a publicidade, também esvazia o sentido dos objetos anunciados, na medida que eles de deixam de ter um valor utilitário, quando lhes são acrescentados valores outros (*status*, poder, masculinidade, feminilidade etc.) que "devem ser conquistados" com a aquisição de bens consumíveis.

Esvaziado o objeto de seu caráter utilitário, perde-se o nexo que o justifica para a demanda de mercado, perdendo, com isso, sua finalidade prática. Se a demanda não existe — porque a publicidade não sabe exatamente das reais necessidades dos consumidores —, ela cria essa demanda em função dos valores que a todos pode atingir: valores "familiares", pelo desejo (de uma classe) que pretende suscitar, e "familiares", pela forma pela qual a mensagem publicitária é veiculada (recursos de linguagens *comuns* para o público: imagens, sons (músicas) e expressões lingüísticas conhecidas).

Um Breve Estado da Arte

Há algumas décadas, a publicidade tem sido alvo de estudo de várias disciplinas, dentre elas a Antropologia, a Semiótica, e a Lingüística, por meio da Análise do Discurso, dentre outras.

As várias linhas de estudo e as várias formas de enfoque dessas disciplinas sempre procuraram buscar a especificidade de

um discurso, imagético ou verbal publicitário, que refletisse a complexidade da comunicação nas sociedades ditas de massa.

Uma breve incursão à literatura sobre análise de publicidades já nos mostra possibilidades de procedimentos diversos adotados pelo corpo daquelas disciplinas.

Encontramos, assim, no campo da semiologia, o artigo clássico de Roland Barthes: *A retórica da imagem*; o artigo de Umberto Eco: *Algumas verificações: a mensagem publicitária*; no campo da comunicação o livro clássico de Vestegard e Schr? der; no campo da sociologia e dos efeitos da publicidade sobre o receptor encontramos a obra de Marcus-Steiff: *Os mitos da publicidade*; no campo da semiótica discursiva, encontramos os trabalhos de Landowski. Para análise das imagens na publicidade, ainda poderiam ser citados aqui *Sémiologie de l'image dans la publicité*, de Geneviève Cornu, e *Introdução à análise de publicidades*, de Martine Joly.

No campo da lingüística, especificamente, temos o trabalho sobre *slogans* de Blanche Grunig, em *Les Mots de la Publicite*, e o livro sobre as relações entre linguagem e televisão de Maria Tereza Fraga Rocco, mas que aborda também textos publicitários. Ainda no campo da Lingüística, temos todo um trabalho desenvolvido pela escola semiolingüística de Análise do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau (cf. a bibliografia no final deste trabalho).

Sem contar com as inúmeras dissertações e teses universitárias que se debruçam sobre o estudo da publicidade, tomando as teorias acima mencionadas como aporte, não devemos esquecer os livros que falam sobre publicidade, do ponto de vista de quem a elabora. Os principais, editados no Brasil são: *Brasil: 100 anos de propaganda*, de Nelson Váron Cadena, *História da propaganda no Brasil*, de Renato Castelo Branco, *Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*, de Júlio Ribeiro, e o livro de Pyr Marcondes *Uma história da propaganda brasileira*.

Aqui se poderia enquadrar também os programas *Intervalo*, da TVE, o programa *Jingles Inesquecíveis*, de Lula Vieira, apresentado pela Rede CBN de rádio, afiliada ao sistema Globo de Rádio. Os trabalhos desenvolvidos pelo Memória da Propaganda, no Rio de Janeiro, e Arquivo da propaganda, em São Paulo .

A Linguagem na Publicidade

A intencionalidade guia a construção do texto publicitário. Considerando-se a "imagem" que se faz do receptor, a intencionalidade é sempre a condição para que a própria linguagem, em que é veiculada a mensagem publicitária, seja entendida e assimilada. Por isso, a linguagem que a ele se destina é burilada e medida, a fim de que ela seja não apenas o vínculo que se o liga ao produto ou serviço, mas também que seja, em um primeiro momento, "consumida", para que possa servir, antes, como um vínculo entre ambos (CHAMARELLI FILHO, 1998).

Como exemplo, poderíamos citar a publicidade da Porto Seguros, que diz: *Você não pára de pensar na sua casa própria? Nós também não*. Lida-se aqui com o fato de a publicidade "saber" que a aspiração da maioria dos brasileiros é a compra da casa própria, por isso, o consumidor aqui visado, é aquele que almeja comprar um imóvel ou pretendente adquirir meios para comprá-lo.

Considere-se ainda, nesta mesma publicidade, o fato de que há uma expressão muito utilizada na fala coloquial, qual seja, "não pára de pensar", que pode evocar uma certa familiaridade lingüística ao leitor, a fim de que o mesmo também possa, em um primeiro momento, familiarizar-se, logo, identificar-se com a linguagem que a ele se destina.

Como forma de chamar a atenção desse leitor, a utilização da expressão "não parar de pensar", presente na questão que se coloca diretamente para "ele", consumidor em potencial de produtos e de mensagens, o conduz à busca de uma satisfação que poderá ser alcançada, a princípio, no campo da linguagem.

A pergunta feita a ele, consumidor, constitui-se, então, como meta a ser atingida em curto prazo, já que o caráter efêmero da própria publicidade demanda uma assimilação rápida da mensagem e de seu conteúdo. É a essa demanda que a própria Porto Seguros pretende atender, através da oração: *Nós também não* [*paramos de pensar na (sua) casa própria*]. Por que então a Porto Seguros "não pára de pensar na (nossa) casa própria", já que somos nós, presumivelmente, os interessados para tal fim, poder-se-ia perguntar? Porque é ela quem poderá cessar esse "desejo" que nos incomoda "continuamente", ou seja, adquirir a casa própria.

A estratégia desenvolve-se, aqui, no sentido de o leitor aceitar a inferência que pode ser produzida, a partir do seguinte pressuposto: "você não pára de pensar na casa própria", e encadear sobre esse *pressuposto* o argumento de que o ato que ele, consumidor, possivelmente realiza é objetivado também por quem, na condição de lhe fornecer meios para a aquisição da casa própria, é também sensível a um mesmo tipo de inquietação: *Nós também não [paramos de pensar na (sua) casa própria]*. Fato que, a princípio, identifica consumidor à empresa Porto Seguros. Identificação que os coloca, supostamente, na mesma condição, já que são passíveis de terem a mesma preocupação: "não parar de pensar na casa própria".

Outro exemplo muito interessante diz respeito à função do texto na publicidade da mineradora Samarco, cuja produção é assinada pela agência Lápis Raro, de Belo Horizonte. Apesar de ser quase todo o texto referencial, esta publicidade utiliza recursos de estilos, como se verá a seguir, que extrapolam o escopo do quadro comumente admitido para a classificação dos textos escritos — a classificação das funções da linguagem, se segundo R. Jakobson —, porque lida com a capacidade de percepção e de ordenamento cognitivo, dos leitores. A forma pela qual foi elaborada a publicidade pode fazer-nos acompanhar a leitura, entenda-se "deslocamento da idéia de uma transformação", dentro

do seu contexto (cf. a imagem da publicidade na página seguinte). Assim:

SONHO - > IDÉIA

IDÉIA - > INOVAÇÃO

SAMARCO (INOVAÇÃO) - > REALIDADE

A intenção, como se pode observar, é dar uma idéia de transformação e o que esta implica, em função do quê. Transformação esta que não apenas modifica palavras, mas "conceitos", fazendo com que ao signo SAMARCO some um novo conceito. Pode ser depreendida a seguinte "linha de raciocínio":

REALIDADE > **SAMARCO** > INOVAÇÃO > IDÉIA > SONHO

que, por sua vez, "em ordem" seria:

SONHO - > IDÉIA - > INOVAÇÃO - > **SAMARCO** - > REALIDADE

que elemento faz a ponte entre sonho e realidade?

SONHO - > IDÉIA - > INOVAÇÃO - > **SAMARCO** - > **REALIDADE**

A "transformação" sofrida pela palavra redunda a mensagem icônica do minério (colocado nas mãos, em forma de concha), no texto, no canto direito da página, e nas circunferências cuja leitura em direção à seta (- >) é "para direita".

Pode-se assim entender a publicidade: o minério sofre uma transformação. Samarco é quem faz essa tranformação ("mover o mundo"). A seta indica o processo de transformação, além das

várias graduações das circunferências. A Samarco é quem faz virar realidade o sonho de mover o mundo.

Figura 1

Publicidade da Samarco, Agência Lápis Raro, BH

Há mais de 25 anos um grupo de empreendedores teve um sonho: transformar o itabirito, um minério com baixo teor de ferro, em pelotas de ferro de alta qualidade par o mercado mundial.

ESSE SONHO VIROU IDÉIA.

A IDÉIA VIROU INOVAÇÃO.

E A Samarco virou realidade.

Hoje, a Samarco é uma das maiores exportadoras transoceânicas de pelotas de minério de ferro. Um exemplo de liderança empresarial e responsabilidade social. Uma empresa que sonha e faz do sonho a sua matéria-prima. O sonho de extrair minério e produzir dignidade. O sonho de gerar riquezas e preservar o meio ambiente. O sonho de criar um ambiente de trabalho mais seguro e assegurar uma melhor formação aos seus empregados. O sonho da excelência e da transparência. Da flexibilidade e da solidariedade. Da ética em todas as relações. Um sonho de fazer um país melhor. Para todos.

Essa idéia de transformação é redundante no entrelaçamento das mensagens icônico-visuais, repetindo-se no conteúdo do texto. Observe-se a utilização de alguns verbos do texto (fazer, gerar, criar), dando a noção de uma produção que transforma. Na publicidade original, divulgada em uma revista de circulação nacional, a idéia de "transformação" também é reforçada pelas pelotas, colocadas da esquerda para a direita, em final de página, onde por sobre a última pelota aparece o seguinte texto: "A Samarco é uma empresa brasileira fornecedora do minério de ferro que ajuda a mover o mundo".

Para efeitos de análise dos textos publicitários, devemos levar em consideração não apenas a relação direta entre um anunciador e um receptor de publicidades, em uma relação unidirecional pela

linguagem. O esquema, que reduz o ato de linguagem à presença de um emissor e de um receptor, herdado da teoria da informação (ademais, como a própria designação dos termos pelos quais se coloca a polaridade do evento comunicativo), torna-se inoperante, porque o ato de fala, o que o envolve e os "efeitos de sentido" que dele decorrem, supõe uma complexidade muito maior do que aquela prevista por aquela esquematização.Mas não é tarefa deste trabalho fazer o levantamento das conjecturas em torno das críticas ao esquema então mencionado.

Segundo Charaudeau, há não apenas dois elementos, mas quatro "protagonistas", envolvidos no ato de comunicação (**Jec**, **Jee**, **Tud** e **Tui**), instâncias, portanto, que são constituídos no ato de linguagem. Uma vez instaurados, os protagonistas do ato de linguagem se submetem às condições que envolvem este tipo de ato. Para cada tipo de ato comunicativo, há restrições daquilo que deve ser dito, como deve ser dito, e quem estará em condições de dizê-lo ou recebê-lo, por isso, fazem parte de um "contrato de fala" (CHARAUDEAU, 1992). Contrato que se estabelece em função das seguintes condições:

> *eles se atribuem um certo estatuto psicossocial, sendo que cada um desses estatutos é imaginado por cada um dos protagonistas;*
>
> *eles estabelecem entre si um contrato de troca que é da ordem do Fazer, e não do Dizer, e que depende do status psicossocial (relação de poder/submissão);*
>
> *eles são dependentes do canal físico de transmissão (oral, gráfico, direto/ difundido) (CHARAUDEAU, 1982: 12).*

Ou seja, a publicidade, em função da sua argumentação, almeja levar aquele que a recebe a um fazer, a um comprar. A relação contratual vai além daquela de um cumprimento, conforme o nome "contrato" poderia assim sugerir; é uma relação daquilo que pode ser admissível sem consentimento, em uma relação de

uma suposta simples troca. As trocas linguageiras, que se dão no cotidiano, assumem esse caráter natural, e é dessa naturalidade que a publicidade pretende se apropriar, colocando-se como mediadora, na relação produto-público, por intermédio da linguagem, dos atos de linguagem.

Consideremos as seguintes instâncias que se constituem no **ato de linguagem** e que o fundamentam, segundo Charaudeau:

Figura 2

Instâncias constitutivas do ato de linguagem, segundo Charaudeau

Em que:

"**Jec**: o indivíduo real, o sujeito comunicante cria um

Jee: sujeito enunciador, que é um "sujeito da palavra". É ele que é responsável pelos efeitos que o uso da linguagem pode ter sobre o sujeito interpretante (leitor ou ouvinte). O **Jee** cria/fala/escreve para um

Tud: sujeito interpretante (destinatário) ideal. O objetivo de **Jec**/**Jee** é fazer com que as interpretações deste destinatário ideal coincidam com as do destinatário real, o

Tui: sujeito interpretante real, exterior ao texto, ao circuito interno da palavra.

Finalmente,

Ilx: representa o "mundo" falado/contado no circuito interno, um mundo que tem a pretensão de ser um testemunho do

Il?: mundo real." (MACHADO, 1995)

Em linhas gerais, pode-se exemplificar, a partir do esquema acima que **Jec** (a agência de publicidade/quem cria ou produz o texto publicitário) cria uma imagem de um enunciador de publicidade (o enunciador). Essa imagem deve equivaler à imagem que o público (**Tui**) faz ou almeja fazer desse enunciador (**Tud**). No momento em que as imagens de **Tud** e **Tui** convergem, há uma identificação entre aquilo que a agência sugere, como imagem de um enunciador, e aquilo que o público imagina, como a sua imagem projeta nesse enunciador.

Por exemplo, no anúncio dos xampus da marca Seda: "*Fivelas escorregam em cabelos lisos. Homens grudam*", a imagem que **Jec** (Agência) propõe é a de um enunciador (**Jee**) que possui cabelos lisos e que sugere que a imagem projetada de **Tud** em **Tui** seja aquela de uma mulher que deseja ter cabelos lisos ou mais lisos, gerando assim um anseio de identificação da consumidora (**Tui**), em função do "valor" que é agregado ao possível benefício do produto: "a conquista dos homens". O efeito desejado pela publicidade é obtido pela antítese: fivelas ? escorregam *vs.* homens ? grudam; note-se que, a partir dessa oposição, o verbo "grudar", que em geral tem conotação pejorativa, passa a ter, nesse contexto, conotação positiva.

Essa identificação é necessária para o êxito da publicidade. Nesse momento, convergem as imagens de Tud e Tui; a consumidora (**Tui**), identificada em seus anseios possíveis, passa desejar em função de

> *— um certo produto (P), [que] graças às suas qualidades positivas (q+), proporciona um resultado benéfico (R+);*
>
> *— Você tem uma falta que você não pode não querer preencher;*
>
> *— ora, se o que este produto proporciona (R+), representa precisamente o preenchimento de sua*

> *falta, é porque ela deve tornar-se objeto de sua busca;*
>
> *— ora, é graças a (P) que se pode obter (R+); ou seja, (P) representa o auxiliador — facilita* a procura — de sua busca. *(CHARAUDEAU, 1982)*

Na publicidade de Seda:

P = xampu Seda

q+ = beneficiamento dos cabelos

R+ = deixar os cabelos lisos

É por intermédio do xampu Seda, que, com suas qualidades, a leitora conseguirá deixar os cabelos lisos, sendo, assim, a busca satisfeita.

Imagem e Recepção das Publicidades

Como vimos acima, dentro de uma "criação de identidade" entre público e produto, a publicidade lança perguntas e a elas responde. Muitas vezes, a pergunta é respondida pela imagem do produto. Este é apenas um dos muitos recursos que a publicidade utiliza na criação de seus textos. Observemos um exemplo.

Na publicidade original da Loção Solar Protetora Nívea (cf. *infra*), o texto colocado, ao lado da modelo fotografada, é: "Sabe qual é a moda na praia neste verão?" Para obter a resposta a essa indagação, deve-se passar, primeiro, pela visualização da imagem de uma mulher, até chegarmos ao produto, utilizando o procedimento tradicional de leitura em Z.

Naturalmente que este tipo de leitura é prevista pelo publicitário, na medida em que lida com a forma de varredura que fazemos de um texto, na cultura ocidental.

Figura 3

Publicidade de Loção Solar Protetora Nívea.

O conhecimento de mundo do leitor/espectador é levando em consideração, quando a publicidade "cita" imagens de seu universo cultural. Esta citação, que não deixa de ser uma "apropriação", pode ser feita de diferentes maneiras e com diferentes intenções. Por exemplo, a publicidade Glamour, de O Boticário, "cita" uma cena do filme Beleza Americana, ao colocar no texto uma mulher rodeada de frascos de perfumes como se fossem pétalas de rosa.

Muitas vezes, as imagens tomadas emprestadas da cultura ocidental e utilizadas em publicidades, ganham uma outra leitura, podendo servir, ao mesmo tempo, como "argumentos de autoridade", na medida em que deslocam uma figura clássica para uma peça publicitária, como também podem servir a paródias, como, por exemplo, no caso da figura de Monalisa, de Leonardo D'a Vinci, que já apareceu em revistas, transfigurada como uma outra mulher, usando óculos da marca Ray-ban, usando aparelho odontológico e até como a personagem Mônica, criada por Maurício de Sousa.

A utilização dos recursos acima mencionados diz respeito a um reporte aos imaginários sócio-culturais dos leitores/espectadores, a fim de que a peça publicitária possa servir, como elemento de identificação para com esses espectadores, e que possa, por conseqüência, ser avaliada, a partir de uma *legitimidade*, ou de uma transgressão permitida a essa legitimidade.

A última tendência nas publicidades de revistas é a interatividade ou a simulação de "brindes", acoplados nas próprias páginas das revistas. A proposta atual destas publicidades é fazer com que o leitor interaja com elas, conferindo-lhe um caráter mais privativo, ao fazer dele alvo da mensagem que lhe é destinada, e também mais "curioso", na medida em que algo está não somente escondido, mas oculto em um objeto que pode ser visto por todos, no interior de uma revista.

Ao interagir com este tipo de publicidade, o leitor torna-se seu co-autor, criador, essa "criação" se dá pelo desvelamento do

produto “escondido”, que se dá a conhecer, no momento em que o leitor viola o lacre do “brinde” que lhe é fornecido pela revista. A função das ações naturais é aqui deslocada, ou seja, não se interage para criar, mas para se deixar persuadir.

Comportamento e Marca

Para o produto ser desejado, ele tem que “suscitar desejos” ou despertar desejos latentes, mesmo que eles não venham a ser satisfeitos da forma de como a publicidade os idealiza. Mais explicitamente coloca a publicidade do Honda Civic: “Muito mais que um meio de transporte. *É um meio de ficar feliz*” (grifo nosso). Neste caso, o automóvel é não apenas o veículo ou meio de transporte — como sua característica mais peculiar é a menos enfatizada pela publicidade —; é o meio para se alcançar a felicidade.

Apesar dessas observações, arriscaríamos dizer que a publicidade não pretende “vender verdades”, ou antes, objetos, mas formas de comportamento, de desejar. É na esfera do desejo que nasce “o sonho de consumo”. *O meu sonho de consumo é...* algo “proibido” como meta de algo que em curto prazo não pode ser realizável, algo para o qual, entre mim e ele, se interpõem desejos, desejos que se encontram com outros desejos e gostos de uma mesma classe, a quem são destinados determinados tipos de *arquétipos*. Como nos diz U. Eco:

> *Existe, é fato, um tipo de excelente comunicação publicitária que se baseia na proposta de arquétipos do gosto que preenche exatamente as mais previsíveis expectativas, oferecendo, por exemplo, um produto feminino através da imagem de uma mulher pela sensibilidade corrente. (ECO, 1991: 157)*

O arquétipo, neste caso, é a forma que julgo ideal para me assumir como membro de uma determinada classe e com ela identificado.

Na instância das formas de comportamento suscitadas pela publicidade, encontramos exemplos claros nos textos da Benneton e da DuLoren. Exemplo: *Você sabe do que uma* DuLoren *é capaz*? Nas publicidades desta marca, o desafio lançado às consumidoras, ao mostrar cenas consideradas audaciosas, é assumido pela própria marca. Não é o produto da DuLoren é quem deve ser responsável por qualquer tipo de comportamento extraordinário, efetivo ou não, a ser despertado pelo produto; é a própria publicidade é quem é capaz de se propor audaciosa *o mais do que suficiente* para subverter a capacidade "média" da imaginação (também presumida pela publicidade) das consumidoras, para lançá-las ao desafio de usar a marca e tornarem-se "aptas" a experimentarem desejos de algo que está, presumivelmente, en-coberto.

A "roupa debaixo", o *souvetemain,* que desperta desejo, é a "segunda pele". A função de embelezar o que já é por si só belo é encontrada aqui também, tal como encontramos na publicidade dos cremes de beleza, xampus, etc. Todos vêm para revigorar, transformar, em suma, atuar em *profundidade* como coloca Barthes para a atuação dos detergentes, que agem, por esse aspecto, não de forma diferente de xampus, cremes, loções de beleza (BARTHES, 1993: 58).

Este tipo de comportamento só se efetiva porque a publicidade já se sabe conhecedora do seu poder: a sua credibilidade. Como diz Veron, ao interpretar Michel de Certeau: "As mídias, as quais eu sou fiel, são aquelas nas quais eu deposito a minha crença" (VERON, 1991: 168).

Considerações Finais: a Credibilidade pela Linguagem

Ao passo que aumenta o poder de persuasão da mídia em geral, por intermédio dos recursos gráficos, digitais, etc. aumentam, por outro lado, as possibilidades de escolha de quem "recebe" a mensagem. Dentre os milhares de mensagens veiculadas por revista, televisão, cartaz, outdoors, internet etc. como atingir um consumidor? Sem dúvida, mais do que nunca, o

consumidor é o alvo, e como tal, precisa ser diferenciado do grande público que não tem acesso à maioria dos bens de consumo, expostos pela publicidade.

É por meio da identificação (verbal-vocal-icônica,) e, portanto, da intimidade proposta ao consumidor, que a publicidade entra no aconchego dos nossos lares. Ela se permite entrar, mas não porque seja arrogante, mas porque, ao simular uma interlocução com o leitor/telespectador/consumidor, através de músicas, textos e imagens, traz consigo o passaporte da intersubjetividade.

Ao simular uma espécie de diálogo, a publicidade coloca-nos na condição de interlocutores da mensagem que a nós se destina. A naturalização da qual esta mensagem se reveste é, neste momento, o passaporte para que possamos estar, a princípio, suscetíveis de recebê-la. Porque o princípio que guia o seu direcionamento é o da simulação da troca linguageira, a partir das condições que pretendem fazer dessa troca um ato "natural", fazendo-nos supor sempre a presença de um "outro" a quem nos dirigimos ou que se dirige a nós.

Fundamentada na constituição do princípio dialógico da linguagem, a simulação publicitária reconhece o seu princípio de constituição, qual seja, *estar na condição de locutorário de um ato de linguagem é, implicitamente e imediatamente, identificar alguém na posição de alocutorário* (BENVENISTE, 1988: 286). O princípio, reconhecido então como natural, constitui-nos como sujeitos, de fato, da mensagem publicitária, na medida em que nos colocamos na condição de alocutários da mensagem que a nós é destinada, por um locutário.

Ao dirigir-se a nós, ainda que supostamente não nos conheça (o público), a publicidade simula uma relação que é natural, em nosso, cotidiano, situação pela qual a reversibilidade da qual fala Benveniste, entre os pronomes "eu" e "tu", assume um caráter espontâneo, colocando-nos sempre na condição de saber que podemos dizer, que podemos retrucar, enfim, que podemos

dialogar. Mas a resposta, neste caso, ultrapassará o âmbito da troca, pois ela só poderá se efetivar como um comportamento que foi suscitado pela linguagem e para o qual "se deve" responder. Parece-nos que o trecho a seguir, de Bakhtin, será suficientemente claro para explicar o que dissemos acima:

> *A relação com o enunciado do outro não pode ser separada nem da relação com a coisa (que é objeto de uma discussão, de uma concordância, de um encontro) nem da relação com o próprio locutor. (BAKHTIN, 1992: 351)*

Ainda que a linguagem exista aqui como efeito do ato que a coloca no espaço de simulação de uma troca dialógica, é por seu intermédio que respondemos (como assimilação da própria linguagem ou como compra de um produto) a quem nos fala, *na intimidade*.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

BARTHES, R. "A retórica da imagem". *In*: *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *Mitologias*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

BENJAMIN, W. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". *In*: LIMA, L. C. (Org.) *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BENVENISTE. E. "O aparelho formal da enunciação". *In*: *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CHABROL, C. Le lecteur: fantôme ou realité? Étude des processus de réception. In: CHARAUDEAU, P. *La presse*

produit production. Paris: Didier Éruditions, 1988. p. 161-184.

CHABROL C., CHARAUDEAU, P. Lecteurs cible et destinataires visés. A propos de l'argumentation publicitaire. In: *VS* nº 52/53, Bologne: Bompiaini, 1989. p. 151-161.

XXX XXX, X. *A constituição de slogans em publicidades televisivas.* Dissestação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

CHARAUDEAU, P. Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours. In: *Connexions* nº 38, Paris: ARIP-EPI, 1982. p. 7-30.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

ECO, U. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERRARA, L. D'A. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva 1986.

JAKOBSON R. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1988.

MACHADO, I. L. "A ironia como fenômeno lingüístico-argumntativo". In: *Revista de Estudos Lingüísticos*. Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 143-155, jul./dez. 1995.

ROCHA, L. M. de Carvalho. *Uma proposta de mensuração do envolvimento do consumidor*. 97 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - PUC/ Rio de Janeiro,1988.

VERON, E. "Les médias em réception: les enjeux de la complexité". In: Medias Pouvoir, Bayard Press, n? 21, fevrier, mars, 1991.

Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo

Cinara Ferreira Pavani – UCS

Vanilda Salton Köche – UCS

Introdução

No ensino tradicional, geralmente, o professor de Língua Portuguesa repassa aos alunos uma estrutura formal de redação, objetivando atender às supostas exigências do Concurso Vestibular. Assim, muitas vezes, não se vale de uma metodologia voltada para a discursividade na construção de diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações de comunicação. Disso, decorre um tipo de ensino em que não se formam alunos capazes de comunicar-se de forma adequada e eficiente. Sem a capacidade de comunicação desenvolvida, esses estudantes apresentam dificuldades de construir textos, inclusive no vestibular.

Nesse sentido, para Meurer (1996), o ensino das modalidades tradicionais é extremamente deficiente, entre outras razões, porque não se preocupa com o conjunto de variáveis sócio-cognitivas implicadas no uso da linguagem humana e porque não dá conta dos gêneros do discurso que os sujeitos utilizam nas mais variadas situações de interação social. Assim, trata-se de conceber a língua numa perspectiva sócio-interacionista, na qual a sua função é promover a interação social entre os indivíduos, e não apenas transmitir informações.

Portanto, torna-se necessário ampliar os estudos sobre a redação de vestibular como prática social, uma vez que esse gênero é fundamental para o ingresso na universidade. Através dele, o professor pode desenvolver no aluno a competência argumentativa, tornando-o apto a estabelecer a interação com seus interlocutores em diferentes situações. Nessa perspectiva, este

artigo apresenta os resultados da pesquisa *A redação de vestibular como gênero textual*, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos, que tem por objetivo investigar a redação do vestibular, no que se refere às diferentes seqüências tipológicas que a constituem enquanto gênero textual e como essas seqüências se articulam para tornar um texto coeso e coerente. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, em seguida, os resultados e a análise de uma redação do vestibular.

O estudo apresentado neste artigo tem um enfoque quantitativo e qualitativo-interpretativo. O *corpus* constitui-se de setenta e cinco redações dos candidatos do Concurso Vestibular Verão/2004, da Universidade de Caxias do Sul. O critério para a escolha das redações levou em conta a nota obtida pelo candidato, de 10 a 12 pontos. Esses valores indicam um certo domínio da escrita, pois equivalem às notas mais altas atribuídas pela UCS na avaliação da prova de redação. Pressupõe-se que um bom texto articula diferentes seqüências tipológicas, como é o caso da redação de vestibular. Nesse gênero, predomina a dissertação, no entanto, podem estar presentes outras seqüências, como a narração, a descrição, a explicação, a injunção, dentre outras.

1 Gêneros do discurso

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam desempenham um papel fundamental em nossa vida ao se considerar as possibilidades de uso da linguagem e a vivência em sociedade. A tradição ocidental ligava a palavra gênero especialmente aos gêneros literários, porém, hoje, como lembra Swales, "o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (1990: 33).

Desse modo, são considerados gêneros todos os textos que circulam na sociedade e que desempenham diferentes papéis

comunicativos. Na concepção de Bakthin, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (1992: 127). Ou seja, os gêneros possuem características específicas de acordo com a função desempenhada e são produzidos por qualquer ser humano. Para Bronckart, "os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que aprensentam características relativamente estáveis" (1999: 137). Assim, os homens são praticantes e criadores dos gêneros, pois estes são fundamentais nas relações comunicativas vivenciadas cotidianamente. Nesse sentido, para Bazerman, os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização (1994). Como se observa, os gêneros discursivos permeiam as relações humanas e nascem delas, atendendo a necessidades de interação, ou seja, possibilitam que os indivíduos desempenhem suas funções na sociedade e ocupem seu espaço enquanto sujeitos.

Assim, de acordo com Marcuschi, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (2002: 19). Porém, eles não são estáticos; são eventos maleáveis e mutáveis de acordo com as necessidades da sociedade. O autor afirma que precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento, com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e lingüística (2002: 19). Com o passar dos tempos, muitos gêneros novos surgiram, como o *e-mail*, a tele-conferência e o *chat*, que são meios rápidos e eficazes de comunicação, independentemente da distância a que se encontram os falantes e, por isso, atendem a uma necessidade da vida moderna.

Os enunciados, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades, podendo informar, entreter, instruir, emocionar, seduzir, convencer, explicar, expor idéias etc. A finalidade do texto determina sua organização, sua estrutura e seu estilo, ou seja,

seu gênero. A escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de elementos essenciais, como quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto, além dos aspectos lingüísticos presentes.

O trabalho com gêneros não exclui o estudo das tipologias textuais, uma vez que elas permanecem presentes na sua construção. Para Marcuschi, "os gêneros textuais apóiam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (lingüísticos e formais)" (2002: 34). Assim, os gêneros têm como base a linguagem, vista como uma faculdade humana, sendo que o aspecto mais relevante é podermos nos comunicar e sermos compreendidos. Por sua vez, os tipos se voltam aos aspectos formais, que dizem respeito à gramática, ao léxico, tempos verbais e relações lógicas.

2 Seqüências tipológicas

A tipologia textual, para Marcuschi, designa uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística predominante de sua composição. Quando se classifica um certo texto como narrativo, descritivo ou dissertativo, não se está determinando o gênero, mas uma tipologia textual predominante. Em geral, segundo o autor, os tipos textuais abrangem a *narração*, a *argumentação*, a *descrição* e a *injunção* (2002: 22). Acrescentemos a essas, a *predição* (TRAVAGLIA, 1991).

Conforme Travaglia, na narração, o que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos (1991: 49). Toda a seqüência narrativa é sustentada por um processo de intriga que, segundo Bronckart, consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim (1999: 219-220). Portanto, as narrativas se caracterizam por relatar fatos, acontecimentos, situações, reais ou imaginários, obedecendo a uma estrutura fixa: a fase de situação inicial, de complicação, de ações, de resolução e de situação final.

A seqüência descritiva busca dizer como é determinado objeto. De acordo com Travaglia, o enunciador encontra-se na perspectiva do espaço em seu conhecer (1991: 49). A seqüência descritiva é construída de forma concreta e estática, não havendo progressão temporal. Muitas vezes, ela é inserida em seqüências argumentativas, narrativas, entre outras. Isso se dá através de exemplos (na argumentação), da ambientação de uma narração, na apresentação de um personagem. Ela possibilita ao leitor a visualização do objeto que está sendo apresentado, o qual passa a ser construído mentalmente.

Conforme Adam e Petitjean (1989), a seqüência descritiva comporta três fases principais: a fase de ancoragem, na qual é introduzido o tema-título da descrição; a fase da aspectualização, em que os aspectos do tema-título são enumerados e a fase do relacionamento, na qual estabelecem-se associações entre o tema-título e outros elementos (metáforas, comparações etc).

A seqüência dissertativa, por sua vez, tem o propósito de mostrar o que se pensa e como se pensa. Para tal, busca-se construir uma opinião de modo progressivo (Delforce, 1992). A dissertação é baseada numa tese fundamentada num assunto específico, que possibilita a inclusão de novos dados, direcionando para uma conclusão ou uma nova tese. Essa seqüência tipológica tem a função de fortificar uma opinião, utilizando o poder de convencimento, que é expresso por meio do expor, refletir, explicar, avaliar, entre outros, a fim de fazer com que o leitor tome uma determinada posição em relação ao tema. Pressupõe o pensamento lógico, o raciocínio, juntamente com a análise crítica do assunto.

Na injunção, o objetivo é incitar à realização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.), requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. Neste caso, a informação é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito. Cabe ao interlocutor realizar aquilo que se requer, ou se determina seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça, em um

momento posterior ao da enunciação (TRAVAGLIA, 1991: 50). São classificados como injuntivos as receitas, os manuais e as instruções de uso e montagem, os textos de orientação (leis de trânsito), os textos doutrinários, as propagandas. Entre as injunções, inclui-se ainda a optação, que consiste no discurso da expressão do desejo. Nesse tipo de injunção, o locutor não tem controle sobre a realização da situação (Que Deus te ajude!). Segundo Travaglia, a optação, como o conselho, o pedido, a ordem e a prescrição são variedades ou subtipos da injunção (1991: 56).

Na seqüência tipológica explicativa, segundo Santos (1998), o produtor responde a um problema da ordem do saber, a partir da investigação de uma evidência, ou seja, de um fenômeno normal que se torna objeto de investigação. O texto explicativo também pode partir de um paradoxo que se refere a algo aparentemente incompatível com o sistema estabelecido de explicação do mundo. Exemplo: Por que o sol parece ser do mesmo tamanho da lua? (na verdade, o sol é 400 vezes maior que a lua).

Segundo Travaglia, os textos preditivos são sempre descrições, narrações ou dissertações futuras em que o locutor/enunciador está fazendo uma antecipação no seu dizer, está pré-dizendo. Assim, a predição é uma antecipação pelo dizer de situações, cuja realização terá ocorrência posterior ao tempo da enunciação, sendo pois uma previsão, um anúncio antecipado. É o caso de horóscopos, profecias, boletins meteorológicos, previsões em geral, prenúncios de eventos, comportamentos e situações.

O estudo das tipologias é importante na leitura e produção de textos, tendo em vista que elas estão presentes na constituição dos diferentes gêneros discursivos, como a redação de vestibular, por exemplo.

3 A Redação de Vestibular

A redação de vestibular é um gênero discursivo que está presente na vida dos vestibulandos, caracterizando-se por desempenhar uma determinada função social, pois o candidato à

vaga é solicitado a fazer uma prova avaliativa que inclui uma redação. Através da redação, ele precisa convencer a banca do seu ponto de vista, por meio de argumentos. Por isso, "a redação de vestibular é um texto em que o vestibulando desenvolve raciocínios e apresenta argumentos para convencer o leitor, a banca, da validade de sua opinião sobre um determinado tema" (LEITE, AMARAL, FERREIRA & ANTÔNIO, 1997: 378). A banca, além de representar o leitor, ainda tem a responsabilidade de avaliar a redação conforme os critérios do processo seletivo.

Para produzir a redação de vestibular, os candidatos escolhem um dos temas propostos pela própria instituição, posicionando-se conforme seu conhecimento de mundo e defendendo essa opinião. A história de vida e a forma como eles interagem no meio que estão inseridos influenciam no seu discurso. Além da capacidade de expressão escrita, a prova de redação verificar até que ponto o candidato sabe ler criticamente, sendo capaz de interpretar dados e fatos e de construir, a partir deles, um texto claro, coeso e coerente.

A redação de vestibular, geralmente, é trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio como se fosse apenas uma dissertação, ou seja, é designada pela seqüência tipológica que normalmente se faz predominante. Entretanto, sabe-se que os gêneros são tipologicamente heterogêneos, por isso, há necessidade de esclarecer aos alunos quais são as seqüências que podem estar presentes em um texto a serviço da dissertação.

Ao refletir sobre a natureza da redação de vestibular, Flores a define como um gênero híbrido, já que nele (co)habitam diferentes perspectivas que se manifestam em sua plenitude concreta no exercício da linguagem feita pelo sujeito em sua relação com o outro, numa relação de alteridade, sendo inadmissível uma abordagem meramente lingüístico-tipológica. Segundo o autor, não podemos considerar um tipo como "puro", pois há uma heterogeneidade de seqüências relacionadas para formar uma unidade significativa (2003: 95-96).

A habilidade em fazer a costura ou tessitura das seqüências tipológicas pressupõe o domínio da coesão e da coerência textual. Para Halliday & Hasan (1976), a coesão diz respeito às relações de sentido que ocorrem no interior do texto, por meio das quais uma sentença se liga à outra. Essa ligação dá-se através do emprego de elos coesivos, permitindo a concatenação das partes. Por sua vez, a coerência é uma propriedade que possibilita que o texto funcione como um meio de interação verbal. Segundo Antunes (2005), a coerência é lingüística, extralingüística, pragmática, isto é, depende de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua. Assim, a relação entre a coesão e a coerência é bastante estreita e interdependente. Ou seja, podemos dizer que a coesão está a serviço da coerência, na medida em que as palavras, os períodos, os parágrafos, as seqüências tipológicas, enfim, tudo se interliga num todo semântico.

Nesse sentido, os articuladores são um recurso lingüístico que desempenham uma função muito importante, uma vez que eles conduzem o interlocutor na direção pretendida. Para Koch (2005), eles estabelecem, em grande número de casos, o encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão, ou seja, eles ligam períodos, parágrafos, subtópicos, seqüências textuais ou partes inteiras do texto. Indicam a relação semântica que se quer estabelecer, como de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, de explicação, de conclusão, de condição, entre outros.

Constata-se, assim, que o gênero redação de vestibular merece ter o seu estudo aprofundado, posto que se apresenta mais complexo do que geralmente é abordado nos ensinos Fundamental e Médio. Os dados apresentados a seguir poderão contribuir para a reflexão sobre o ensino da redação de vestibular enquanto gênero discursivo que tem uma função específica no contexto do Concurso Vestibular.

4 Resultados

4.1 As seqüências tipológicas

A seguir, serão apresentados os dados quantitativos obtidos na pesquisa e, na seqüência, a análise qualitativa-interpretativa. A tabela 01 mostra os percentuais relativos ao uso de seqüências tipológicas na redação de vestibular da UCS.

TABELA Nº 01.

SEQÜÊNCIAS TIPOLÓGICAS

SEQÜÊNCIAS TIPOLÓGICAS	FREQÜÊNCIA %
Seqüências injuntivas	57 42,86%
Seqüências descritivas	51 38,35%
Seqüências narrativas	14 10,53%
Seqüências preditivas	10 7,52%
Seqüências explicativas	1 0,75%
TOTAL	133 100%

Constatamos que a seqüência tipológica mais empregada pelos vestibulandos, nas 75 redações analisadas, foi a injuntiva, com um percentual de 42,86% de ocorrências. Em segundo lugar, está a seqüência descritiva, com 38,35%. Logo após, a seqüência narrativa, com 10,53% e a preditiva, com 7,52%. A seqüência explicativa foi a menos empregada, com 0,75%. Os vestibulados valem-se dessas seqüências para dar consistência à argumentação, confirmando os estudos de Guedes (2002).

A predominância da injunção (42,86%) nas redações talvez possa ser justificada pela natureza argumentativa do texto exigido no Concurso Vestibular da UCS, uma vez que essa tipologia

textual, segundo Travaglia (1991, p. 50), tem por objetivo incitar à realização de uma situação. Assim, o vestibulando, ao usar a seqüência injuntiva, quer convencer o interlocutor a realizar algo relacionado à idéia por ele defendida na dissertação.

A seu turno, o emprego significativo da seqüência descritiva (38,35%) revela a intenção do vestibulando em conduzir o leitor no seu percurso argumentativo. Para Guedes (2002), a descrição dá um rumo ao leitor; coloca-o em algum lugar e indica o caminho pelo qual ele vai andar, na direção que o leve a sentir o que se quer que ele sinta enquanto lê o texto.

Por sua vez, constata-se o inexpressivo emprego de 10,53% de seqüências narrativas. Isso chama a atenção uma vez que essa tipologia dá consistência argumentativa à dissertação, através de pequenos relatos, exemplos, dentre outros. Talvez isso ocorra em decorrência do ensino das tipologias na escola ocorrer, geralmente, de forma estanque, desconsiderando-se que um texto pode mesclar diferentes tipologias.

O pouco emprego das seqüências preditivas (7,52%) e explicativas (0,75%) parece estar relacionado ao fato de que elas não são, em geral, suficientemente exploradas no Ensino Fundamental e Médio. Quanto à predição, nem sempre o texto preditivo faz parte do universo escolar, o que justifica, talvez, o pouco emprego dessa tipologia nas redações. Entretanto, cabe salientar que o aluno convive com esta tipologia no seu cotidiano, pois é encontrada nos horóscopos, profecias, boletins meteorológicos, previsões em geral, prenúncios de eventos, comportamentos e situações. Com relação à seqüência explicativa, é de estranhar ser a menos utilizada pelos candidatos, uma vez que ela está presente nos livros didáticos de todas as áreas; é uma tipologia com a qual o candidato convive durante toda a sua formação escolar. Se bem empregada, essa seqüência poderia ter uma significativa contribuição na construção de uma opinião.

4.2 Análise dos articuladores

Nesta parte, analisaremos o emprego dos articuladores no encadeamento entre as seqüências tipológicas presentes na redação de vestibular, conforme dados da tabela 02.

TABELA Nº 02.

PRESENÇA DOS ARTICULADORES NA LIGAÇÃO DAS SEQÜÊNCIAS

SEQÜÊNCIAS	FREQÜÊNCIA %
Seqüências ligadas semanticamente	106 80,92%
Seqüências ligadas por articuladores	25 19,08%
TOTAL	131 100%

A tabela 02 mostra que, das 131 ocorrências de diferentes seqüências tipológicas a serviço da dissertação, 80,92% estão ligadas apenas de modo semântico, sem contar com a presença de nenhum elo de ligação; apenas 19,08% fazem a coesão por meio de articuladores. Mas isso não prejudica o texto, uma vez que a coerência semântica está garantida, ou seja, nenhum conteúdo posto ou pressuposto se contradiz no texto. Portanto, a metarregra de *não-contradição,* apontada por Charolles (1988), foi repeitada.

A seguir, na tabela 03, apresentam-se os dados referentes ao emprego dos tipos de articuladores para unir as seqüências tipológicas.

TABELA Nº 03.

EMPREGO DOS ARTICULADORES

ARTICULADORES	Nº DE OCORR. DOS ARTICUL. %
Conclusão	11 44%
Oposição	07 28%
Condição	04 16%
Adição	01 04%
Explicação	01 04%
Tempo	01 04%
TOTAL	25 100%

Constatamos, pela tabela 03, que 44% dos articuladores que introduzem as seqüências são de conclusão. Isso, possivelmente, evidencia o treinamento a que os alunos foram submetidos no Ensino Médio, no sentido de empregar articuladores de conclusão para encerrar o seu texto.

Em segundo lugar, encontramos, com 28%, os articuladores de oposição, também muito utilizados na escola, especialmente o *mas* e o *porém*. Seguem-se os articuladores de condição, 16%. É de estranhar o pouco uso dos articuladores de adição, explicação e tempo, todos eles com 4%. Na verdade, com relação aos de adição, os alunos costumam empregá-los em seu texto como substituição da vírgula, como já mostrou pesquisa realizada na UCS.

TABELA Nº 04.

SEQÜÊNCIAS TIPOLÓGICAS LIGADAS POR ARTICULADORES

SEQÜÊNCIAS TIPOLÓGICAS	Nº DE OCORR. DAS SEQÜÊNCIAS %
Injuntivas	17 68,00%
Descritivas	4 16,00%
Preditivas	4 16,00%
Narrativas	0 0,00%
Explicativas	0 0,00%
TOTAL	25 100,00%

A tabela 04 mostra que 68% dos articuladores empregados ligam seqüências injuntivas. Essa tipologia incita à realização de uma situação, ou seja, o vestibulando quer convencer o interlocutor a realizar algo relacionado à idéia defendida (*É **por isso** que devemos pré-estabelecer o modelo ideal para o nosso futuro e, a partir de então, determinar metas de desenvolvimento para que possamos nos enquadrar dentro desta idéia*). Esse percentual vai ao encontro à tabela 01, a qual mostra que o maior número de seqüências são as injuntivas.

Depois, em segundo lugar, constatamos a presença de 16% dos articuladores ligando seqüências descritivas. Segundo Guedes (2002), essas seqüências dão um rumo ao leitor na direção que se quer. Novamente, esse percentual vai ao encontro à tabela 01, na qual mostra que o segundo percentual mais elevado de seqüências são as descritivas.

Com o mesmo percentual de 16%, verificamos o uso de articuladores na introdução de seqüências preditivas (... ***porque*** se *não preservar essas riquezas o País se tornará pobre*). Também na introdução de uma predição, alguns candidatos utilizam articuladores para encadear o seu discurso.

7 Um exemplo ilustrativo.

A seguir, apresentaremos um exemplo ilustrativo, através de uma análise de uma redação de vestibular, que confirma os resultados apontados anteriormente.

O Futuro é previsível?

Futuro: palavra que para alguns significa algo indefinido, hermético e nebuloso, mas que para outros é fruto do planejamento e de uma pitada de aventura **(descrição)**. O que, na verdade, determina o futuro? A humanidade, as nações e os grupos de indivíduos dependem de algo que os orientem. Individualmente o acaso serve de complemento por que permite o uso da sensibilidade inata de cada ser humano.

O futuro precisa, invariavelmente, de algum planejamento. Imagine o que seria do futuro da humanidade se os dirigentes públicos e privados não fossem cobrados, dentro de suas instituições, sobre onde queremos chegar. Além disso o planejamento permite maximizar os esforços e recursos necessários para atingir os objetivos, garantindo assim o bem-estar da coletividade. A aventura não deve ser desprezada, mas deve ser usada quando possibilita a flexibilidade do planejamento. De outro modo, sem objetivos definidos, as nações ficam à mercê dos acontecimentos e fatos, e relegando a sorte e totalmente ao acaso o futuro de suas gerações.

Por outro lado traçar metas coletivas depende do esforço de cada um individualmente. Cada um de nós precisa refletir e ponderar idéias sobre o que quer ser, e onde quer chegar daqui a 1 mês, 1 ano ou 5 anos **(injunção)**. Essa iniciativa proporciona, sempre, uma diretriz que não deixa que os desvios de rota nos atrapalhem. Mas como começar? Inicialmente traçamos os objetivos globais (macro) e após os mais específicos (micro), então definimos as metas para alcançá-los, e o planejamento vem de suporte para o encadeamento das metas, as quais nos possibilitarão atingir os macro e os micro-objetivos. Esse pensamento adquire conotações mecanicistas, todavia, o acaso, como fruto da

percepção e sensibilidade inatas, garante que situações não previstas sejam contempladas, inserindo o lado humano **(explicação)**.

Portanto o futuro é um misto de planejamento e acaso, com predominância daquele. Todos nós necessitamos de planejamento, essa visão determinista do futuro, mas não podemos desprezar o acaso, visto que, é conseqüência da nossa alma e consciência, a fim de que tenhamos um futuro previsível **(injunção)**.

A redação de vestibular intitulada "O Futuro é previsível?" teve como base a seguinte proposta apresentada pela instituição: *Na sua opinião, o futuro tem mais de planejamento (expedição) ou de acaso (aventura)?*

O candidato inicia o primeiro parágrafo com uma seqüência descritiva: Futuro: palavra que para alguns significa algo indefinido, hermético e nebuloso, mas que para outros é fruto do planejamento e de uma pitada de aventura. Ele faz isso na tentativa de caracterizar e mostrar ao leitor as formas com que o futuro é compreendido, tendo em vista que há pessoas que planejam e outras que esperam pelo acaso. Conforme Baltar, "a seqüência descritiva é orientada pelo efeito de fazer ver, de guiar o olhar, de mostrar algum detalhe dos elementos do objeto do discurso ao seu interlocutor, sem influenciar na progressão temática" (2003: 67).

Ainda, no mesmo parágrafo, o vestibulando expõe com objetividade a questão que será abordada: *O que, na verdade, determina o futuro?* Logo após, ele apresenta sua opinião em relação à questão: *A humanidade, as nações e os grupos de indivíduos dependem de algo que os orientem. Individualmente o acaso serve de complemento por que permite o uso da sensibilidade inata de cada ser humano.* Fica claro que a idéia de planejamento é defendida, enquanto o acaso serve de complemento, levando em consideração que ele é aproveitado de acordo com a sensibilidade natural do ser humano.

No segundo parágrafo, percebemos que não há inserção de outras seqüências em sua dissertação. O vestibulando insiste que

planejar é necessário: *O futuro precisa, invariavelmente, de algum planejamento.* É importante ressaltar que ele utiliza exemplos que fazem as pessoas refletirem sobre qual seria o resultado de algumas ações e situações caso não houvesse planejamento: *Imagine o que seria do futuro da humanidade se os dirigentes públicos e privados não fossem cobrados, dentro de suas instituições, sobre onde queremos chegar*. Além disso, ele tenta convencer o leitor, argumentando que há vantagens ao planejarmos: *o planejamento permite maximizar os esforços e recursos necessários para atingir os objetivos, garantindo assim o bem-estar da coletividade.* Por sua vez, diz que a aventura deve ser tratada como uma oportunidade, auxiliando nas metas traçadas no planejamento, como uma forma de ajuste, adaptação: *A aventura não deve ser desprezada, mas deve ser usada quando possibilita a flexibilidade do planejamento.*

Para finalizar o parágrafo, o vestibulando revela as conseqüências que a falta de planejamento traz às nações: De outro modo, sem objetivos definidos, as nações ficam à mercê dos acontecimentos e fatos, e relegando a sorte e totalmente ao acaso o futuro de suas gerações.

Já no terceiro parágrafo, constatamos a inserção de uma seqüência injuntiva e uma explicativa na argumentação de modo semântico, ou seja, sem a presença de articuladores. O candidato afirma que as metas coletivas dependem de cada um dos integrantes; todos devem contribuir com seu esforço: *Por outro lado traçar metas coletivas depende do esforço de cada um individualmente.* Ele emprega a seqüência injuntiva para incitar à realização de uma ação, de maneira que o leitor passe a aprovar e se portar conforme sua opinião: *Cada um de nós precisa refletir e ponderar idéias sobre o que quer ser, e onde quer chegar daqui a 1 mês, 1 ano ou 5 anos.* Além disso, o vestibulando argumenta apresentando o motivo pelo qual as pessoas devem agir da forma expressada anteriormente: *Essa iniciativa proporciona, sempre, uma diretriz que não deixa que os desvios de rota nos atrapalhem.*

Ainda no terceiro parágrafo, é inserida uma questão que se refere à injunção anterior: *Mas como começar?* Percebemos o emprego de *mas* que, na verdade, não desempenha a função de articulador de oposição, ele serve apenas para dar continuidade ao discurso. Essa interrogativa representa o início de uma seqüência explicativa, ou seja, expõe um problema da ordem do saber em busca de uma solução, que é construída pelo vestibulando: *Inicialmente traçamos os objetivos globais (macro) e após os mais específicos (micro), então definimos as metas para alcançá-los, e o planejamento vem de suporte para o encadeamento das metas, as quais nos possibilitarão atingir os macro e os micro-objetivos. Esse pensamento adquire conotações mecanicistas, todavia, o acaso, como fruto da percepção e sensibilidade inatas, garante que situações não previstas sejam contempladas, inserindo o lado humano*. É interessante ressaltar que esse foi o único registro de seqüência explicativa em todo o *corpus* da pesquisa.

No quarto e último parágrafos, o vestibulando conclui o texto afirmando que o futuro é uma combinação de planejamento e acaso: *Portanto o futuro é um misto de planejamento e acaso, com predominância daquele*. Para finalizar, ele emprega uma seqüência injuntiva, também sem o uso de articulador: *Todos nós* necessitamos *de planejamento, essa visão determinista do futuro, mas não podemos desprezar o acaso, visto que, é conseqüência da nossa alma e consciência, a fim de que tenhamos um futuro previsível*. Logo após, ele define o planejamento como uma *visão determinista do futuro* e, por fim, revela que a razão pela qual devemos pensar de acordo com ele é a possibilidade de prevermos o futuro.

Considerações finais

A redação de vestibular constitui um gênero discursivo, pois desempenha uma função nas relações sociais, uma vez que faz parte do processo de seleção para o ingresso no curso superior, em

que se exige do candidato a produção de uma redação, um dos quesitos da prova avaliativa.

A pesquisa mostrou que os vestibulandos utilizam diferentes seqüências tipológicas na construção de seu texto, e isso contribuiu para dar maior consistência argumentativa ao discurso. Ou seja, eles usam seqüências descritivas, narrativas, injuntivas, preditivas e explicativas à serviço da dissertação. A redação de vestibular é, portanto, um gênero tipologicamente heterogêneo.

Verificamos o uso predominante de seqüências injuntivas, desempenhando a função de incitar à realização de algo referente ao problema discutido. Depois, constatamos a presença de seqüências descritivas, o que revela a intenção do candidato de mostrar aonde ele quer chegar. O pouco emprego das seqüências narrativa, preditiva e explicativa talvez evidencie o pouco conhecimento da redação de vestibular como um gênero, e mostra a necessidade de um trabalho mais exaustivo na escola com relação à função que as seqüências tipológicas podem exercer no gênero redação de vestibular.

Verifica-se que a coesão entre as seqüências é realizada, em sua maioria, sem o uso de articuladores; o vestibulando faz a ligação de modo semântico, e produz um texto coerente, como constatamos no exemplo ilustrativo analisado. Por sua vez, os articuladores mais utilizados na ligação entre as seqüências foram os de conclusão. Esses, em sua maioria, introduzem seqüências

injuntivas, o que mostra a relação entre eles, ou seja, correspondem ao maior percentual constatado. Em segundo lugar, encontramos os articuladores de oposição e, em terceiro, os de condição, sendo inexpressivos os de adição, explicação e tempo.

O ensino de redação, portanto, requer do professor um entendimento de que os gêneros, em geral, são constituídos de diferentes seqüências tipológicas, ligadas numa trama textual coesa e coerente. Nem sempre, há a necessidade do uso de articuladores nesse processo, uma vez que a coesão e a coerência podem ser obtidas semânticamente, ou seja, pela ligação lógica entre as idéias. Nesse sentido, espera-se poder contribuir para a prática pedagógica voltada ao ensino da redação de vestibular.

Referências Bibliográficas

ADAM, J. -M. E PETITJEAN, A. *Le texte descriptif*. Paris: Nat, 1989.

ADAM, J. -M.. *Les textes:* types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras:* coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais:* uma experiência com o jornal de sala de aula. 2003. 141 f. Tese (Doutorado em teorias do texto e do discurso) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BAZERMAN, C. *Social forms as habitats for actions.* University of California: Santa Bárbara, Mimeo, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo/ Jean-Paul Bronckart; trad. Ana Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas de coerência dos textos. GALVES, C.; ORLANDI, E.P.; OTONI, P. *O texto, leitura e escrita.* Campinas: Pontes, 1988.

DELFORCE, Bernard. *La dissertation et la recherche des idées ou*: le retour del'inventio. *Pratiques*75, p. 3-16, sep. 1992.

FLORES, Valdir do Nascimento & SILVA, Carmen Luci da Costa. *O texto dissertativo em debate:* uma análise de redações de vestibular. In: Redação instrumental. *Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 89-109.*

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto:* um manual de redação. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2002.

HALLIDAY , M. A. K. & HASAN, Rugaia. *Cohesion in English.* London, Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, R.; AMARAL, E.; FERREIRA, M.; ANTÔNIO, S. *Novas palavras:* literatura, gramática, redação e leitura. São Paulo: FTD,1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais e o ensino de português. *Informativo do PET de Letras/UFSC*, Florianópolis, ano 1, n. 3, set. 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SANTOS, Márcia M. Cappellano dos. *O texto explicativo*. Caxias do Sul: EDUCS, 1998.

SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil.* 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Ensino de língua estrangeira e cultura no espaço digital

Jacqueline Ramos da Silva – UFAL

Roseanne Rocha Tavares – UFAL

Introdução

O domínio de apenas uma língua, a materna, não é suficiente para que o indivíduo possa exercer efetivamente a cidadania no mundo do século XXI. Assim, ao desconhecer pelo menos uma língua estrangeira, o indivíduo se sujeita a ter acesso apenas às informações que estão disponíveis na língua materna. Com isso, priva-se da participação no mundo moderno (Nicholls, 2003).

Falar inglês ou, pelo menos, ser capaz de entender um contexto discursivo neste idioma é, no mundo atual, um pré-requisito fundamental para o indivíduo ser considerado apto a concorrer no mercado de trabalho. O avanço tecnológico e a expansão da *Internet* também ajudaram bastante nesse predomínio da Língua Inglesa como língua estrangeira, sendo esta atualmente o idioma oficial do mundo globalizado. Por tudo isso, a procura pelo idioma tem sido imensa, e dessa forma, o número de sítios virtuais tem aumentado consideravelmente.

Seja pela comodidade, seja pela falta de tempo característica do século XXI, ou pelas supostas "vantagens" que os cursos de idioma à distância oferecem (*Fale inglês em 8 semanas*, *fale inglês básico em 4 dias* – propostas freqüentes na rede mundial oferecidas por alguns deles), os cursos virtuais têm sido procurados para que a distância proveniente da falta de conhecimento do idioma e a necessidade de entendê-lo ou praticá-lo sejam supridas. Mas será que eles são realmente inovadores no

ensino de língua estrangeira? Ou será que apenas reproduzem as aulas tradicionais, acrescidos dos recursos multimodais do ambiente virtual?

Ao se estudar uma LE estuda-se, de forma simultânea, também a cultura a que esta pertence. Para que a aprendizagem seja considerada eficiente e desenvolva efeitos produtivos sob o aluno, torna-se necessário que este tome conhecimento da posição que ocupa em cada contexto cultural, discernindo entre o que representa a própria cultura e o que representa a cultura alvo. Alguns pesquisadores defendem que a aprendizagem cultural tem afetado positivamente os estudantes, mas outros acham que a cultura pode ser usada como um instrumento no processo de comunicação quando convenções comportamentais culturalmente determinadas são ensinadas (Byram et al. 1994, In: Tavares e Cavalcanti, 1996). Questiona-se se o espaço digital tem sido realmente um lugar de mudança e inovação no ensino de LE, contribuindo com a construção de um Entre-espaço Cultural (Kramsch, 1993; Tavares, 2005) para o aprendiz ou se estabelece como mera reprodução da realidade de salas de aulas de LE tradicionais. Entende-se por *Entre-espaço Cultural* o lugar onde o aprendiz cria significados, que só têm valor dentro da cultura, para as lacunas que ficam entre a cultura em que cresceu e as novas em que ele venha a ser introduzido). O material digital permite, devido às possibilidades de escolha, que o aluno determine a forma de navegação que seja mais adequada às suas necessidades pessoais ou a forma de estudar que lhe seja mais confortável.

A autonomia do aprendiz é essencial para que este saiba como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo *hipertexto*, que é visto como um conjunto de informações textuais, podendo estar combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a permitir uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de idéias e conceitos, sob a forma de links (Siqueira, 2005) e pela *hipermodalidade*, relação dentro de uma estrutura hipertextual de unidades de informação de natureza diversa – texto verbal, som,

imagem – gerando uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. O sucesso da interação depende diretamente da adequação dos textos aos interlocutores e aos contextos de uso previstos (Braga, 2001).

Mudanças tecnológicas e fatores sócio-culturais

As mudanças tecnológicas interagem com outros fatores sócio-culturais, determinando novas formas de aprendizagem, na qual a era da comunicação on-line, que ganhou força global, vincula-se a uma nova revolução, que é centrada no manuseio da informação, do conhecimento e das redes de comunicação. Tais mudanças vêm moldando os hábitos sociais contemporâneos de tal modo que vem propiciando a emergência de formas de comunicação e estilos de vida bastante diferenciados. Segundo Nicholls, Língua e Cultura estão intimamente ligadas. O ensino de uma LE vem, assim, necessariamente acompanhado de um sistema complexo de costumes culturais, valores, modos de pensar, agir e sentir que geralmente são introduzidos junto com conteúdos lingüísticos. À medida que o aluno adaptar sua linguagem aos traços culturais da LE, o seu desempenho comunicativo se tornará bem mais significativo (Nicholls, 2001). O uso do computador como ferramenta mediadora da comunicação leva-nos a considerar textos que contemplam tanto a "interatividade tecnológica", onde prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens, quanto à "interatividade situacional", definida pela possibilidade de agir, interferir no programa e/ou conteúdo (Silva, 2000: pg87 In: Braga, 2001).

Como atividade da comunicação social, as línguas constituem fonte de ação e de interação humana. Para tanto, a Internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis e, desse modo, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada, o que foi considerado fator essencial para o contato entre as culturas. Uma das marcas da globalização é a velocidade

com que a tecnologia evolui, e a informática, responsável por esse avanço, tem contribuído para a melhoria da qualidade dos serviços em todas as áreas do conhecimento (Galli, 2001).

A informação no espaço digital

A literatura atual tem procurado entender a natureza e o impacto dos novos gêneros textuais que surgem no contexto digital, não havendo ainda consenso quanto a serem positivas ou negativas as mudanças observadas, posto que o excesso de informação oferecido no meio pode sobrecarregar cognitivamente e desencorajar os alunos que não possuam conhecimento na área da pesquisa (Burbules e Callister, 2000 In: Braga, 2001). A extrapolação dos limites impostos ao texto impresso pelo texto virtual se deve a possibilidade do apoio visual e oral, no qual a informação pode ser apresentada de forma estática ou em movimento, permitindo o auxílio de formas dinâmicas e acrescidas de som na apresentação de uma mesma informação através de canais diferenciados, o que pode auxiliar alunos que tenham estilos cognitivos distintos a encontrar sua maneira individual de aprendizagem devido à possibilidade de escolha que, segundo Braga, permite que eles ajustem o material às suas necessidades individuais.

A rede mundial de computadores permite ao usuário o acesso a informações do mundo todo. Desse modo, ele troca, armazena e obtém informações globalizadas. Neste sentido, o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos. As expressões, no campo da lexicologia, ultrapassam o contexto cibernético, ou virtual, e representam um fator concreto da globalização (Galli, 2001). Como exemplos, temos palavras tipo deletar, já incorporada ao português, ou termos como e-mail, que apesar de existir tradução para o mesmo em português (mensagem/correio eletrônico), ainda é bastante usado.

A virtualização do texto

Os *links* eletrônicos, responsáveis pela interatividade constitutiva do hipertexto, cujo acesso se dá de forma não-linear, geram uma organização textual que não é totalmente nova (Braga, 2001). Os textos eletrônicos se apresentam por intermédio de suas dissoluções. Eles são lidos onde são escritos e são escritos ao serem lidos (Joyce, 1995 In: Plaza, 2000). Ao utilizar a hipertextualização (tornar o texto virtual), o interlocutor tem a oportunidade de ampliar as ocasiões de produção de sentido e enriquecer sua leitura (Galli, 2001). No entanto, na tela essas ligações através dos *links* passam a ser fundamentais para a estrutura do texto, posto que o processo de navegação modifica a natureza dos segmentos em si, e as relações identificadas e criadas entre eles passam a ser essenciais para a construção do seu significado.

O hipertexto difere radicalmente do texto impresso na medida em que oferece ao leitor possibilidades de trajetórias diversas, de forma não-seqüencial, ativando no leitor a expectativa de que haverá *links* atrelados aos diferentes segmentos textuais, sem uma seqüência pré-estabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor, exigindo que ele faça escolhas e também determine tanto a ordem de acesso aos diferentes segmentos disponibilizados no hipertexto, quanto o eixo coesivo que confere um sentido global ao texto lido. Isso difere radicalmente o hipertexto do texto impresso e faz com que o autor de um hipertexto tenha menos controle sobre o seu texto, tornando-se difícil para ele prever a gama de possíveis sentidos que podem ser construídos durante a leitura (Braga, 2001).

A dinamicidade e a *interatividade* – que pode ser considerada como uma simulação da interação, e graças a ela o diálogo entre realidades diferentes se torna possível – do hipertexto permitem ao leitor seguir diferentes "rotas" ou "trilhas" de leitura, acionando, assim, uma série de possibilidades de construção de sentido (Palácios, 2005). A idéia de *Multi-linearidade* do Hipertexto –

várias seqüências possíveis estabelecidas pela ordem de acesso ao texto – em contraposição a *Uni-linearidade* do texto tradicional – seqüência de leitura pré-estabelecida pelo autor ainda que leituras transgressivas sejam possíveis no texto tradicional, criando Multi-linearidades – é ainda mais evidente nos ambientes hipermídia, nos quais a *hipertextualidade* é agregada a *multimodalidade* – uso simultâneo de dados em diferentes formas de mídia, tais como: texto, vídeo, músicas, voz, animações, gráficos e fotografias – e aquela vai além desta da mesma forma que o hipertexto vai além do texto concebido tradicionalmente. Tratando-se da relação do hipertexto eletrônico**,** a diferença incide somente no suporte e na forma e rapidez do acessamento, o que caracteriza a multiplicidade de possibilidades de construção e leitura abertas pelo hipertexto.

Construção do sentido textual

Como indica o estudo de Lemke, faz parte da nossa experiência como leitor integrar de forma significativa textos verbais e visuais, assim como orientar nossa leitura por uma série de recursos visuais. No texto *hipermodal* – processo de co-construção de conhecimento entre fontes e destinos de informação por meio de estímulos que podem estar materializados sob a combinação de mais de uma dentre as diferentes modalidades: visual (textual, gráfica), sonora (verbal, ruídos), olfativa, tatual e palatal – esses recursos são ampliados e ressignificados. Lemke explica o potencial multiplicador de sentidos inerentes aos construtos multimodais retomando três categorias postuladas por Halliday: os *significados aparentes*, que são construídos principalmente pelo conteúdo ideacional dos textos verbais e pelo que é mostrado ou retratado pela imagem nos textos visuais; o *significado performativo*, que veicula o que está acontecendo na relação comunicativa e o lugar que os diferentes participantes assumem entre si em relação ao conteúdo apresentado; e o *significado organizacional*, que permite que o significado aparente

e o performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão (Lemke In: Braga, 2001).

Como esses diferentes tipos de significados se integram na construção do sentido textual, é possível compreender por que em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam, explicando, assim, a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais. As vantagens que o material *multimídia* – uso simultâneo de dados em diferentes formas de mídia – e *hipermídia* – associação entre hipertexto e multimídia, textos, imagens e sons tornam-se disponíveis conforme o leitor percorre as ligações existentes entre eles – abrem para o ensino/aprendizagem justificam o investimento de recursos humanos e financeiros para sua produção (Braga, 2001).

A leitura em segunda língua

Na compreensão de leitura em segunda língua, enfatiza-se a importância que o contexto e o conhecimento prévio do leitor têm para a melhoria da aprendizagem de textos verbais, tendo o uso de recursos visuais como uma alternativa promissora para levar o aluno a ativar, antes do início da leitura, o conhecimento prévio que é relevante para a compreensão do texto (Chun e Plass, In: Braga, 2001). As análises apontam que a imagem, apresentada de forma estática ou em movimento, agregada ao texto verbal pode contribuir positivamente para a retenção de vocabulário em uma língua estrangeira. Da mesma forma, a apresentação de uma mesma informação através de canais diferenciados pode auxiliar alunos que tenham estilos cognitivos diferentes.

A autonomia do aprendiz é essencial para que esse saiba como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto e pela hipermodalidade. Porém alguns princípios não se alteram: aprendemos a interagir com textos a partir da prática situada em contextos sociais concretos; o sucesso da interação depende diretamente da adequação dos textos aos interlocutores e aos contextos de uso previstos (Braga, 2001).

Conclusão

A interatividade digital caminha para a superação das barreiras físicas entre os agentes (homens e máquinas), e para uma interação cada vez maior do usuário com as informações (Lemos, 2005). Dessa forma, as infinitas possibilidades de conexões entre trechos de textos e textos inteiros favorecem a flexibilização das fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento humano (Correia e Andrade, 2005).

O hipertexto desmistifica a idéia de texto como um todo composto de começo, meio e fim definidos. A arte em rede problematiza as trocas sócio-culturais relacionadas com o progresso tecnológico, onde o sentido evolutivo da tecnologia é abrir novas possibilidades de ação, abrir novos espaços sociais e culturais. Segundo Lemos, podemos compreender a interatividade digital como um diálogo entre homens e máquinas, onde a tecnologia digital possibilita ao usuário interagir, não mais apenas com o objeto (a máquina ou a ferramenta), mas com a informação, isto é, com o "conteúdo". O ciberespaço tem sido assim, um espaço onde a sociedade contemporânea tem redefinido suas identidades culturais e imposto um novo modo de socialização interpessoal.

Tomando por base a teoria cognitivista, aprende-se melhor quando existe um conhecimento prévio do que está sendo ensinado. Isto ocorre devido ao papel ativo do aprendiz na ativação de esquemas mentais (schemata), relacionando a nova aprendizagem ao conhecimento prévio. Esses esquemas ativados no indivíduo são os responsáveis pelos diferentes tipos de leitura e interpretação do texto e são acionados durante todo o processo de leitura, de modo que a informação recebida possa ser integrada a conhecimentos já existentes, ampliando e modificando-os, permitindo a produção de sentidos e, dessa forma, o surgimento de interpretações e formas de leituras diferentes. Por isso se fala da incompletude do texto, pois o sentido não está nem no texto nem nos interlocutores, mas no espaço discursivo criado pelos dois,

autor e leitor, na interação através do texto. Para tanto, é necessário que o material apresentado seja significativo ao aluno.

E é nesta necessidade que o hipertexto digital ganha força, pois apresenta a informação com a possibilidade de se acrescentar imagens - fixas ou em movimento - e sons, numa organização que permite a leitura, ou navegação, de forma não linear, através dos *links*, possibilitando ao leitor caminhos diferentes na leitura, e seqüências estabelecidas pela ordem de acesso.

A idéia de Multi-linearidade do Hipertexto, em contraposição a Uni-liearíedade do texto tradicional – ainda que leituras transgressivas sejam possíveis no texto tradicional, criando Multi-linearidades – é ainda mais evidente nos ambientes hipermídia, nos quais a hipertextualidade é agregada a multi-modalidade, a forma e rapidez de acesso ao conteúdo também contribui para tornar a leitura e compreensão do texto mais subjetiva. Um texto escrito também é um hipertexto quando a leitura é feita através de interconexões à memória do leitor, às referências do texto, aos índices e ao index que remetem o leitor para fora da linearidade do texto.

O hipertexto, devido às várias possibilidades de escolha que oferece ao leitor, tanto pode aumentar a qualidade da informação, quanto pode facilitar seu uso, à medida que disponibiliza ferramentas consistentes para apresentação e manipulação do conteúdo.

A arte em rede problematiza as trocas sócio-culturais relacionadas com o progresso tecnológico, onde o sentido evolutivo da tecnologia é abrir novas possibilidades de ação, abrir novos espaços sociais e culturais. As redes hipertextuais permitem uma conexão mais livre entre as informações veiculadas pelas unidades textuais construídas a partir de diferentes modalidades. Esse potencial comunicativo diferenciado pode favorecer a construção de textos e materiais mais didáticos, já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo

sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal.

O acesso a informações do mundo todo também é um dos pontos positivos no uso da *Internet* como ferramenta de auxílio à aprendizagem, mas é preciso tomar cuidado, pois o excesso de informação no meio digital pode fazer um processo inverso se o aprendiz não estiver apto a manipular a informação recebida. A autonomia do aprendiz é essencial para que esse saiba como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto e pela hipermodalidade. E é neste momento que o conhecimento prévio do conteúdo auxilia na compreensão e na forma como a leitura será guiada. O sucesso da interação dependerá diretamente dessa adequação dos textos aos interlocutores e aos contextos de uso previstos.

Referências bibliográficas

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia*: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In: Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*/ Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (orgs.). Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CORREIA, Cláudia e ANDRADE, Heloísa. *Noções Básicas de Hipertexto*. Disponível: http://www.facom.ufba.br/hipertexto (Pesquisado em Setembro de 2005)

GALLI, Fernanda Correia Silveira. *Linguagem da Internet*: um meio de comunicação global. *In:Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*/ Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (orgs.). Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEMOS, André. *Anjos Interativos e Retribalização do Mundo*: Sobre interatividade e interface digitais. Disponível: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf (Pesquisado em Setembro de 2005)

NICHOLLS, Susan Mary (ex Uchôa). Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Língua Estrangeira. Edufal, 2001, Maceió – AL.

PALACIOS, Marcos. *Hipertexto, fechamento e o uso do conceito de não-linearidade discursiva*. Disponível: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/hipertexto.html (Pesquisado em Setembro de 2005)

PLAZA, Júlio. *Arte e Interatividade*: Autor-Obra-Recepção. Disponível: http://www.plural.com.br/jplaza/texto01.htm (Pesquisado em Setembro de 2005)

SIQUEIRA, Débora C. Hipertexto. Disponível: http://ead1.unicamp.br/e-lang/multimodal (Pesquisado em Setembro de 2005)

TAVARES, R. R. e CAVALCANTI, I de F. S. *Developing Cultural Awareness in EFL Classroom*. FORUM, vol. 34, No. 3-4, 1996.

O papel de corpora para gramáticas de referência em língua inglesa

Leonardo Juliano Recski – UFSC

Introdução

Nas últimas três décadas presenciamos o surgimento e a consolidação de uma área da lingüística denominada 'Lingüística de Corpus', cujas doutrinas e metodologia vêm exercendo um grande impacto sobre a forma como gramáticas de referência da língua inglesa vêm sendo idealizadas. Este artigo explora a natureza e a extensão dos avanços que vêm ocorrendo desde a publicação da primeira gramática de referência em inglês elaborada com base em corpora - A Grammar of Contemporary English (doravante Contemporary Grammar), escrita por Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech e Jan Svartvik em 1972. Ao preparar esta gramática, Quirk et al empregaram três corpora de um milhão de palavras cada: o Brown University Corpus of Written American English (Brown Corpus), o Lancaster-Oslo-Bergen Corpus of Written British English (LOB Corpus), e o Survey of English Usage's Corpus of Spoken and Written British English (SEU Corpus). A partir de 1972 houve um crescimento exponencial no tamanho dos corpora empregados pelos idealizadores de gramáticas de referência, uma sofisticação dos métodos através dos quais dados quantitativos são analisados e apresentados, mas mais fundamentalmente uma mudança na atitude desses profissionais em relação ao que constitui um dado gramatical pertinente. Em 1985, Quirk et al publicaram a A Comprehensive Grammar of the English Language (doravante Comprehensive Grammar), uma obra maior e mais ambiciosa que a gramática de 1972 e que ainda é amplamente reconhecida como a gramática de referência mais completa da língua inglesa. A Comprehensive Grammar utiliza os mesmos corpora da

Contemporary Grammar (1972), mas no volume posterior a influência desses corpora é mais evidente, com a apresentação ocasional de resultados estatísticos (normalmente em notas de rodapé, tais como as freqüências de verbos auxiliares modais na página 136, e as freqüências de certas preposições que expressam 'posição relativa' na página 679).

Em 1990 John Sinclair, Gwyneth Fox e colaboradores publicaram a Collins COBUILD English Grammar (doravante COBUILD Grammar). A COBUILD Grammar foi a primeira gramática a usar um corpus como fonte exclusiva de citações, e como tal representa um marco histórico no desenvolvimento de gramáticas com base em corpora.

Em 1996, Sidney Greenbaum, um dos membros da 'gangue dos quatro', famosos pela autoria da Contemporary Grammar (1972) e da Comprehensive Grammar (1985), publicou a Oxford English Grammar (doravante Oxford Grammar). Esta gramática é baseada em um corpus de quatro milhões de palavras e representa uma variedade de gêneros escritos e falados, envolvendo os dois principais dialetos da língua inglesa – o britânico e o americano.

O avanço recente mais significativo foi a publicação, em 1999, da Longman Grammar of Spoken and Written English (doravante Longman Grammar), de Douglas Biber e colaboradores. A Longman Grammar é sem dúvida a gramática mais influenciada por corpora atualmente. Além de todos os exemplos derivarem de corpora (assim como no caso da COBUILD Grammar), a Longman Grammar também contém uma grande quantidade de informações quantitativas relativas à freqüência de estruturas gramaticais e suas variações em diferentes registros.

Neste artigo não pretendo explorar ou avaliar a natureza da descrição gramatical das gramáticas sob investigação. Provavelmente, como conseqüência da enorme influência da descrição gramatical desenvolvida nas gramáticas de Quirk et al, os avanços nas gramáticas subseqüentes foram comparativamente

menos espetaculares. A influência não é surpreendente no caso da Oxford Grammar, dado o envolvimento de Greenbaum nas gramáticas de Quirk et al, apesar da capa do livro utilizar o epíteto groundbreaking para sua descrição gramatical. Este mesmo epíteto é usado na contracapa da Longman Grammar, cuja descrição gramatical analogamente deixa a desejar em termos de inovações. De fato, Biber et al reconhecem que raramente divergem do sistema descritivo e da terminologia da Comprehensive Grammar, argumentando de que ela "é provavelmente a gramática mais detalhada da língua inglesa já escrita" e que "sua descrição gramatical vêm sendo amplamente difundida através de sua incorporação em outras gramáticas, livros-texto e publicações acadêmicas" (p. 7) (minha tradução).

O objeto de descrição

Nas gramáticas de Quirk et al o objeto de descrição é restrito ao inglês padrão de falantes letrados, que os autores reivindicam ser menos sujeito à variações regionais se comparados ao inglês de pessoas com baixo nível de escolaridade. Na Contemporary Grammar, Quirk et al reconhecem a existência de diferentes padrões nacionais de inglês como, por exemplo, os encontrados na Escócia, Irlanda, Canadá, África do Sul, Austrália e Nova Zelândia, mas, não obstante, enfatizam a uniformidade desses dialetos ao longo de uma multiplicidade de sistemas políticos e sociais, notando que "todos são notáveis, principalmente se levarmos em conta que até os dialetos mais estabelecidos, como o inglês britânico e o americano, diferem um do outro" (p. 19) (minha tradução).

O escopo limitado da Contemporary Grammar e da Comprehensive Grammar pode ser contrastados com a grande ênfase dada à variação gramatical entre diferentes registros na Longman Grammar. Enquanto Quirk et al desconsideram a variação entre registros em sua descrição do uso da linguagem, para Biber et al os rápidos avanços na área de lingüística de

corpus, incluindo a disponibilidade de enormes quantidades de textos, significa que em uma gramática com base em corpora a descrição tanto do uso quanto da variação da linguagem precisa, necessariamente, caminhar lado a lado. Na Longman Grammar quatro registros são sistematicamente analisados e contrastados: conversação, ficção, textos jornalísticos e escrita acadêmica.

Biber et al argumentam que estes registros representam uma gama de variações lingüísticas e situacionais da língua inglesa. Conversação é um registro amplamente difundido, empregado por virtualmente todos os falantes nativos, ao passo que escrita acadêmica é extremamente especializada, lida por alguns falantes nativos e produzida por uma minoria. Ficção e textos jornalísticos situam-se entre estes dois extremos: são populares ao invés de especializados, e são lidos, pelo menos ocasionalmente, pela maioria dos falantes nativos.

Na *Longman Grammar* a variação entre registros é priorizada em relação à variação entre dialetos. Segundo Biber et al (1999: 21) a justificativa reside no fato de que "diferenças gramaticais entre registros são mais acentuadas do que aquelas encontradas entre dialetos". Mesmo assim, diferenças dialetais entre o inglês britânico e o americano são regularmente discutidas e quantificadas. Considere as seguintes observações estilísticas e dialetais envolvendo pronomes indefinidos construídos com o sufixos *–body* e *-one*:

> *Pronomes terminados em* -body *são mais comuns em conversações; por outro lado, pronomes terminados em* -one *são preferidos em registros escritos. [...] Pronomes terminados em* -body *são mais comuns no inglês americano do que no inglês britânico (BIBER et al., 1999: 353)*

Uma novidade interessante da Longman Grammar é a investigação de territórios previamente não mapeados em gramáticas descritivas tradicionais da língua inglesa. Por exemplo, os autores descrevem certas características gramaticais do inglês

falado como ‘coordination tags’ (e.g., *They’re all sitting down and stuff*; *He has a lot of contacts and things* (vide página 115) e ‘pseudocoordinations’ do tipo *good and ready* e *nice and easy* (vide página 537). Tais usos não são incorporados em gramáticas anteriores, indubitavelmente em função de sua baixa freqüência no inglês escrito padrão.

Finalmente, outra diferença entre a Contemporary Grammar e a Longman Grammar é a extensão dos comentários fornecidos sobre os diferentes usos de diversas estruturas gramaticais. Naturalmente, o acesso a corpora maiores e mais diversificados dialeticamente provêem uma base mais sólida para o questionamento da validade de prescrições mais tradicionais. Considere, por exemplo, a conclusão detalhada de Biber et al baseada na análise de diferentes registros sobre a escolha de pronomes que sucedem o verbo *to be*, seja como predicativo do sujeito (e.g., *Hello gorgeous it’s me* e *So maybe it’s I, John Isidore said to himself*), ou como o foco de uma oração clivada (e.g., *Carlos immediately thought it was me who had died* e *The odds were that it was I who was wrong*):

Apesar da prescrição tradicional baseada em regras gramaticais, as construções acusativas são predominantes em todos os registros. Em conversação, onde poderíamos encontrar uma maior variação, estas construções são praticamente universais. Até mesmo onde orações clivadas ocorrem em conversação, normalmente encontramos a forma acusativa com ou sem a conjunção *that*. (BIBER et al., 1999: 336; minha tradução).

O corpus como fonte de informação

Outro avanço das gramáticas de Quirk, citado no prefácio destas obras, é o crescente emprego de corpora como fonte de informação. Como vimos anteriormente, as gramáticas de Quirk empregam os mesmos corpora, mas a sua influência torna-se mais evidente na Comprehensive Grammar. Na verdade, os leitores da Contemporary Grammar têm ao seu dispor apenas uma breve

descrição dos exemplos extraídos do corpus: “ampliamos nossa própria experiência como usuários e educadores com pesquisas baseadas em corpora na A Grammar of Contemporary English” (QUIRK et al., 1972: v). Os autores admitem também, que os exemplos ilustrativos extraídos dos corpora na Contemporary Grammar são “raramente fornecidos sem serem adaptados ou editados” (ibid: v).

A COBUILD Grammar é baseada em 20 milhões de palavras extraídas da Birmingham Collection of English Texts. Esta coleção de textos é considerada um corpus geral, cuja composição reflete a disponibilidade de textos em formato eletrônico ao invés de ser determinada pelos critérios de ‘representatividade’ que nortearam a compilação de corpora padronizados como o BROWN, o LOB e o SEU. Na COBUILD Grammar o corpus de Birmingham não é explorado apenas como uma fonte de citações, mas também como uma forma de listar os componentes das várias subdivisões das classes gramaticais discutidas. Infelizmente os métodos empregados na extração de citações não são discutidos em detalhe. A COBUILD Grammar certamente confere ao leitor uma sensação de autenticidade através do uso de exemplos ‘reais’; entretanto, inúmeros exemplos parecem ter sido propositalmente adequados aos propósitos descritivos dos autores (provavelmente um número maior do que é sugerido pelos mesmos quando argumentam que “todos os exemplos são extraídos do corpus, *normalmente* sem nenhum tipo de edição”) (COLLINS COUBUILD ENGLISH GRAMMAR, 1990: vii; minha ênfase).

Na Oxford Grammar, Greenbaum (1996) emprega como fonte de suas citações um corpus padronizado de um milhão de palavras chamado ICE-GB (o componente britânico do projeto International Corpus of English), composto por 600 mil palavras representativas do discurso oral e 400 mil palavras representativas do discurso escrito. Este corpus é complementado por outras três milhões de palavras extraídas do Wall Street Journal, que são empregadas como fonte de citações para o inglês americano. Nenhum resultado quantitativo é reportado, presumivelmente porque 4 milhões de

palavras não são suficientes para generalizações estatísticas significativas. Greenbaum não revela ao leitor como o corpus foi manipulado, mencionando brevemente que o mesmo foi anotado com o auxilio de programas desenvolvidos pelo TOSCA Research Team da Universidade de Nijmegen.

Enquanto preparavam a Longman Grammar, Biber et al tinham ao seu dispor o Longman Spoken and Written English Corpus, contendo cerca de 40 milhões de palavras. Apesar de seu tamanho, este corpus abrange apenas os quatro registros mencionados anteriormente: conversação, ficção, textos jornalísticos e escrita acadêmica. A maior parte do corpus da Logman é composta por quatro subcorpora com aproximadamente 5 milhões de palavras cada, cada uma representativa de um dos quatro registros mencionados acima. Além destes quatro subcorpora, o corpus da Longman é suplementado por outros dois registros, um composto por discurso oral não-conversacional (e.g., palestras e discursos) e outro formado por textos escritos não-fictivos. Além destes subcorpora, outros dois corpora específicos do inglês americano (conversação e textos jornalísticos) foram acrescentados para possibilitar contrastes dialetais com o inglês britânico.

Embora Biber et al discutam a composição e o design do corpus em detalhe, algumas de suas decisões são questionáveis, ou, pelo menos, não são explicadas integralmente. É importante que tal aspecto seja investigado, haja vista que a Longman Grammar representa um avanço significativo na evolução de gramáticas com base em corpora. Em primeiro lugar, nenhuma explicação é fornecida para o fato de dois dos quatro subcorpora no corpus de Longman (ficção e escrita acadêmica) incluírem tanto textos britânicos quanto americanos, ao passo que os outros dois subcorpora (conversação e notícias) incluem apenas textos de origem britânica (conversações e textos jornalísticos no dialeto americano são mantidos separados, em um subcorpus dialetal complementar). Outra decisão questionável é a inclusão nos textos de ficção Britânicos/Americanos de dezenove textos (537,000

palavras) de outros cinco dialetos do inglês: Australiano, Canadense, Caribenho, Irlandês e do oeste Africano (BIBER et al, 1999, Tabela 1.5, p. 30). Tal decisão acaba divergindo do argumento dos autores de que a Longman Grammar "não pretende incorporar diferenças dialetais do inglês" (ibid: 26; minha tradução).

A inclusão de 450,200 palavras de textos escritos para adolescentes no subcorpus de ficção caracteriza uma opção dos autores com o potencial de desviar os resultados estatísticos. Além disso, 27 dos 139 textos de ficção foram publicados antes de 1950, fato que põem em cheque o argumento dos autores quando dizem que estão "investigando os padrões lingüísticos empregados [...] no final do seculo XX" (ibid: 4).

Conclusão

O que podemos esperar de gramáticas baseadas em corpora no futuro? Elas provavelmente serão compiladas com base em corpora cada vez mais volumosos e mais variados dialética e genericamente. É provável também que a próxima geração de gramáticas baseadas em corpora empregue métodos cada vez mais sofisticados de processamento e apresentação de dados quantitativos. Apesar dos avanços significativos atingidos com a Longman Grammar, o fato de o corpus ser apenas parcialmente etiquetado sintagmaticamente, leva os autores a concentrarem-se em categorizações de palavras, privando-os de descrições mais detalhadas envolvendo sentenças e orações.

Referencias Bibliográficas

BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

Collins Cobuild English Grammar. London: Harper Collins, 1990.

GREENBAURN, S. *The Oxford English grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. *A student's grammar of the English language*. London: Longman, 1990.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVICK, J. *A grammar of contemporary English*. London: Longman, 1972.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVICK, J. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

Da teoria gramatical da língua portuguesa à sintaxe de uso brasileiro: a difícil travessia

Maria Lúcia Moreira Gomes – UNIVERSO-FAETEC-CEFET/CAMPOS/RJ

Estamos diante de um impasse: ou passamos a vida inteira num terrível lamento aos "insultos" que os brasileiros cometem à língua tradicional, ou retiramos de vez a máscara que esconde a nossa verdade: somos brasileiros e nada nos obriga a falar como portugueses.

Inúmeras discussões têm se processado em torno desse tema e parece que ainda estamos longe de atitudes que cristalizem a evidência do que acontece com a nossa língua dia-a-dia. Falamos "errado", ministramos e assistimos (a) aulas de língua portuguesa, perpetuando a gramatiquice que em nada ajuda o brasileiro a falar segundo os preceitos normativos da língua. Nossos alunos saem, aliviados, das escolas de ensino médio, com a certeza de nunca mais enfrentarem as infinitas aulas chatas de língua portuguesa recheadas de regras de acentuação, da terrível análise sintática, das infinitas concordâncias e regências verbais e nominais que, é lógico, não os convenceram a falar "duzentos gramas", "quando eu o vir", assistimos a um bom filme" etc. E, então, os professores ainda não se cansaram de reclamar, na sala de reunião, nos intervalos de suas aulas chatas, que nem eles suportam, que os alunos não aprendem, que falam, lêem e escrevem errado? Os tão severos professores de língua, que em sua informalidade, esquecidos de sua tão terrível missão cotidiana, saem por aí a falar "Craudia, esqueci do livro sobre a mesa, o doce que gosto, prefiro mais café do que chá ..."

Estamos, professores, representando todo o tempo, vivendo uma falsa realidade e tentando convencer os nossos alunos de que não erramos jamais, de que dominamos as regras todas que estão na gramática, que encarnamos o ideal da língua.

Isto, e só isto, bastaria para não querermos eternizar as aulas de gramática que insistem em se impor em nossas vidas acadêmicas. Mas onde está a coragem de ousar? Como questionar uma língua secular? Quem somos nós para entrar em discordância com tantas normas e tantos livros e tantos gramáticos de renome?

É sabido que nenhum professor domina completamente as regras que respaldam a língua. Nem os gramáticos nem aqueles, que, usando o espaço que a mídia lhes confere, vivem espalhados por aí a fazer mofa dos deslizes cometidos pelo povo. Povo esse que sou eu, você, nossos amigos, que passamos horas nos meios acadêmicos, tentando aprender e ensinar, quer como alunos ou professores, e que recebemos, a todo momento, a reprimenda de que estamos praticando um verdadeiro crime contra a língua. Enfim, ficamos definitivamente convencidos: não sabemos Português.

Mário Perini costuma chamar nossa língua, com muita propriedade, de vernáculo brasileiro, porque

> *há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de "português") e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o português) tem que ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la completamente. (2003. p. 36)*

Segundo ele, o português e o vernáculo são línguas muito parecidas, mas não idênticas a ponto de se falar e escrever do mesmo jeito. Quem pode afirmar o contrário? Quem não fala regularmente "me empresta seu lápis" enquanto aprendeu na escola que as regras de colocação pronominal impedem a colocação de pronome oblíquo átono no início de orações? Ou então, não consegue se exprimir assim "se eu a vir na escola, darei o recado", porque soa mal e parece que se está falando errado.

Portanto, falamos o vernáculo e escrevemos em português.Esse vernáculo torna-se então uma língua ágrafa, como

muitas que existem em civilizações pouco conhecidas, porém em uma proporção bem maior.

As perguntas ainda ressoam em nossos ouvidos: quem inventou todas essas regras? Por que alguém dita as normas e nós temos que seguir? E, finalmente o que se tornou lugar comum nas escolas: para que ou por que tem que se aprender isso (fonologia, morfologia, sintaxe, etc.) quando se quer apenas ser médico, engenheiro, analista de sistema, enfermeiro, fisioterapeuta??? E os professores, invariavelmente, não sabem responder, até porque nos fazemos, em contrapartida, outra pergunta: para que ensinamos isso? Que atire a primeira pedra o professor, que no alto de sua sapiência, não se contorce a cada vez que se vê obrigado a "ensinar" um conteúdo que não domina, de que não gosta ou que nunca entendeu...

Estamos perdidos no oceano de indagações, indecisões, medos e falsas verdades. Verdades que nos ditaram e que nunca questionamos, porque, não faz muito tempo, professor era autoridade máxima e dono da verdade absoluta. Criticar conteúdos, livros, regras, nem pensar. Abaixamos nossa cabeça e compactuamos com o ensino de uma língua que está longe de nos representar enquanto pessoas, individualizadas em regiões, culturas e níveis sociais.

Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Lingüístico,* desvela outro lado dessa verdade: existe um enorme preconceito contra todo aquele que não "domina" a língua, e por dominar entende-se falar segundo as normas ditadas nas gramáticas que a escola passa o tempo tentando nos impingir. Todos os homens falam e se comunicam em perfeito entendimento, no entanto, somos acusados de total desconhecimento da língua, numa perfeita confusão entre o que seja usar a língua e dominar a gramática. Indo mais além ele afirma:

> *Se tantas pessoas inteligentes e cultas continuam achando que "não sabem português" ou que "português é muito difícil" é porque esta disciplina fascinante foi transformada numa "ciência*

> *esotérica", numa "doutrina cabalística" que somente alguns "iluminados"(os gramáticos tradicionalistas!) conseguem dominar completamente. (2003, p. 39)*

O adequado domínio da língua é considerado, em nossa sociedade, o mais contundente instrumento para se bloquear o ingresso ao poder. Temos o exemplo vivo de nosso atual presidente Lula que perdeu a credibilidade para governar o país pelos erros que cometia nos discursos políticos, assim tachado de ignorante e analfabeto. Como entregar o destino de nossa nação nas mãos de um semi-analfabeto? Certamente seria alvo de chacotas e faria muita asneira. A realidade atual nos prova que não tem sido assim e o que o poder nas mãos do culto e letrado parece não ter satisfeito muito aos donos dos votos.

Observando qualquer palestra, discurso político ou informal, voltado para qualquer área, percebemos sempre, digo ***sempre***, que ninguém é capaz de tanto talento lingüístico que não cometa o que os puristas teimam em chamar de desrespeito à língua materna. E o que eles chamam de desrespeito nós atribuímos à maneira peculiar de ser brasileiro que traça suas marcas no seu jeito irreverente de se portar, falar, dançar, sentir e pensar. Jeito invejado por muitos que moram em outros países e que não perdem a oportunidade de visitar esse país tão cheio de peculiaridades atitudinais e lingüísticas, mas que o fazem uma nação *singular e plural* como tão bem se expressou um dia o jornalista e escritor Zuenir Ventura em uma de suas crônicas.

Sabemos que um "seleto" grupo de brasileiros sente vergonha da cultura e do povo que tem e parece ser moda fazer pose e aproveitar encontros intelectuais para ironizar o uso popular da nossa língua numa tentativa de se auto-afirmar como nação que, para existir, necessita excluir o diferente. Uma prova incisiva desse preconceito mostra-se nas gramáticas tradicionais, em que os exemplos soam poderosos na voz de escritores de renome como Machado de Assis e Guimarães Rosa, contrastando com os poucos

de escritores contemporâneos como Rubem Fonseca, João Cabral de Melo Neto e Rachel de Queiroz.

É necessário ressaltar que esses mesmos escritores, priorizados nas gramáticas como supra-sumos da perfeição na língua escrita, são donos também de exemplos considerados exceção às regras.

Como um dos inúmeros exemplos, podemos citar o caso abordado de uso de **onde** e **aonde** que os autores nos dizem "embora a ponderável razão de maior clareza idiomática justifique o contraste que a disciplina gramatical procura estabelecer, na língua culta contemporânea, cumpre ressaltar que esta distinção, praticamente anulada na linguagem coloquial , já não era rigorosa nos clássicos."

E alude ao exemplo:

> *Vale ao entrares no porto*
>
> *Aonde o gigante está!*
>
> *(Fagundes Varela, VA, 76.apud Cunha &Cintra,2001)*

Será que podemos questionar a credibilidade e o valor dos escritos desse autor por esse uso?

Parece evidente em nossa língua que os chamados renomados gramáticos, e eles o são, se preocupam, não em analisar os fatos da língua, mas em repetir as formas usadas por quem tem, na literatura, grande credibilidade. Isto nada mais faz do que acentuar o preconceito lingüístico.

Parece-nos assim formar um país díspar, mas não nos damos conta de que também em outros países difere a escrita da fala e a linguagem informal é uma normalidade entre os povos.

Mário Perini, lingüista brasileiro, ao lançar, em 2002, nos Estados Unidos, a obra *Modern Portuguese: a Reference Grammar*, nada mais fez do que prestar uma grande ajuda aos

americanos que desejam aprender a língua usual brasileira (e não a portuguesa tão empolada e difícil para os estrangeiros). Ele recheia seu livro com usos comuns da língua, aquilo que todo povo estrangeiro pretende dominar quando sai de seu país e deseja se comunicar favoravelmente em outro: falar a língua que o povo fala e não aquela que a gramática impõe e que o povo não domina.

Outro aspecto que passou a ser mito nas escolas é a confusão entre alfabetização e letramento. Se nossos alunos e filhos passam tantos anos nas academias a se fartarem de regras, por que acabam sendo alvos de irrisão em jornais e páginas da internet, e até em programas de televisão, nos tão famosos "Pérolas do Enem" e "Pérolas do vestibular"? Parece-nos sempre que estamos escarnecendo de nosso próprio fracasso, porque não enxergamos a educação como um compromisso plural, mas uma obrigação individualizada de escolas, professores e alunos.

É óbvio que estamos diante de um embaraço: o que ensinar na Língua Portuguesa se estamos comprovadamente enveredando pelo caminho errado, ou melhor, trilhando um caminho construído de forma errada, tortuosa e o que é pior, que não nos leva a lugar algum? A resposta só pode ser uma: precisamos construir um novo caminho, que nos possa levar a um lugar de luz e nos tirar das trevas do ensino caótico e vazio de Português, cujo resultado tem sido a derrota constante da língua na voz e escrita de nosso povo.

Não nos colocamos contrários ao ensino de regras e normas que harmonizam a nossa língua materna, como alguns provavelmente devem estar pensando. Devemos, sim, ensinar o brasileiro a usar a língua, mas de forma crítica e aberta para que ele não se sinta aprisionado por ela e dela seja refém. O ensino crítico da norma padrão é o que pregamos e insistimos que faça parte do currículo de nossas escolas, para que não condene nossas crianças ao fracasso escolar que está pautado na escrita e leitura "incorretas e vergonhosas".

Ler e escrever vai muito além do ensino de Português, do acúmulo de regras ensinadas para serem esquecidas no momento

seguinte. Ler e escrever se fazem lendo e escrevendo. E disso se ressente nosso ensino: temos alunos alfabetizados cuja leitura não vai além da decodificação das palavras do texto, sem nenhuma associação ao mundo que o cerca. Vemos perpetuar práticas de leitura cujo único objetivo tem sido a decodificação de sinais com pouca ou nenhuma preocupação com o aspecto interacionista na relação texto/ leitor. Perde-se, portanto, aí sim, o foco maior da educação que é a formação de um leitor que consiga associar a leitura imposta à leitura de mundo, suscitando reflexões permanentes que possam imprimir mudança de comportamento.

A todo esse fracasso atribui-se a culpa ao desconhecimento das normas que regem o "bom uso da língua": não se lê para além do texto porque não se sabe gramática; escreve-se, pecando contra a coerência e coesão, porque não se aprenderam as normas que regem a estrutura de um texto (redação). Muito pouca leitura é feita, pouco se discute em sala de aula as questões de mundo que sugere o texto e, mesmo assim, pretende-se uma boa leitura, uma excelente produção textual, recheada de pensamentos conexos, claros e coerentes. Julga-se a leitura com nota e atola-se uma redação com inúmeros traços e recadinhos que repudiam a boa intenção na produção do texto e almejam-se, como conseqüência de atitudes coercitivas como essas, alunos bem preparados para redações em vestibulares e concursos em geral.

Na realidade, e vemos isso ser comprovado com bastante freqüência, o aluno que lê e escreve bem não é fruto de aulas de Português com suas regras castradoras. Ao contrário, o aluno que lê e escreve satisfatoriamente tem ou teve, em casa ou na escola, desde a infância, estímulo para ler e escrever, para discutir idéias, para exercer sua liberdade de expressão, tão tolhida em nossos bancos escolares.

A competência no "letramento" não é a mesma capacidade de ler, decodificar, como bem elucida Magda Soares:

> *Há, assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de*

> *quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada- e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada- é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever – é analfabeta- ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 1998)*

Paulo Freire, em uma das inúmeras assertivas que lhe valeram a imortalidade na educação, dizia que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". Isto já se faz longe, muitos falam de seus conceitos e de sua coragem em imprimir mudanças, com o pensar crítico que o caracterizava; os congressos em educação fazem largo uso de suas palavras e lá fora, nas salas de aula, perpetua-se a prática estruturalista da leitura e da produção de textos, descontextualizando texto e vida.

A ação docente deve estar voltada para mudanças; muito é preciso ser feito no que diz respeito à prática em sala de aula. Deve-se optar pelo ensino da língua mais que pelo ensino da Gramática, grande vilã do mau desempenho de nossa língua na voz do povo. É necessário ensinar a norma-padrão, sim, aliás, é um direito de todos e um dever do Estado ensinar a ler e escrever de forma eficiente. Apenas repudiamos o não esclarecimento aos usuários da pluralidade de usos da língua, negando-lhes, assim, o direito de identidade lingüística e de se sentir parte de uma sociedade onde parece só ter vez quem domina e faz largo uso da variedade de prestígio, condenando as outras ao descaso e ao preconceito.

A mídia parece tornar-se a cada dia uma ferramenta que insiste em dar voz à visão castradora de alguns gramáticos que, em nome do bom uso da língua, vivem pelas ruas a ironizar o povo, impondo-lhes um constrangimento pelo mau desempenho

lingüístico. Ora, já é tempo de um veículo de comunicação, que tanta influência tem sobre o povo, estar do seu lado e não contra ele. E, com certeza, estar do seu lado não é negar-lhe o direito de entender por que fala desta ou daquela maneira e sim fazê-lo aceitar fazer parte da diversidade lingüística que forma o país, não sendo responsabilizado, a todo o momento, pelo descuido com que trata seu idioma.

Precisamos pôr por terra, definitivamente, a ideologia do certo e errado no ensino da língua. Sabemos que ensinar português não é simplesmente decorar a gramática normativa, cuja inutilidade tem sido comprovada ano após ano, basta estar atento aos alunos que ingressam em nossas universidades. A convicção de que existe certo e errado na língua reduz essa tão importante ferramenta a um lugar medíocre na educação e os professores a meros juízes cujo veredicto(certo ou errado) está em suas mãos.

Marcos Bagno afirma ser a língua apenas um disfarce sob o qual estão camuflados outros preconceitos maiores que secularizam a discriminação contra o povo, tais como modo de se vestir, sexo, cor, raça, opção religiosa etc, pois segundo ele:

> *....a discriminação explícita contra os que não sabem português ou contra os que "atropelam a gramática" – discriminação estampada e difundida quase diariamente nos meios de comunicação – é simplesmente a face visível de um mecanismo de exclusão que atua num nível bem mais sutil e insidioso. (2003, p. 52)*

O direito à vida e ao que faz parte da vida, como língua, educação e dignidade, são fatores imprescindíveis à formação de uma sociedade que precisa se afirmar como nação e alçar vôos mais altos, se consolidando contra a preservação de estruturas autoritárias e ortodoxas. Está em nossas mãos, como pesquisadores ou professores, pais ou simples pessoas, a missão de salvar a língua de tantos estigmas e ao povo da condenação, entre tantas, do desconhecimento e uso impróprio da língua materna.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. São Paulo: Loyola, 2003

_____.Língua materna, letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002

_____. A Norma oculta. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

_____. Dramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Loyola, 2001

CUNHA, Celso. & CINTRA, L. F. Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Linguagem e Educação), 1998.

LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade. São Paulo: Ática, 2003

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas :Pontes, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo : Autores associados/Cortez, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização São Paulo: Cortez, 2001

PERINI, Mário A. Sofrendo a Gramática. São Paulo: Ática, 2003

_____. Modern Portuguese: a Reference Grammar. New Haven/,London, Yale University Press.

O que a *Mafalda* pode nos dizer sobre o Português Brasileiro e a pesquisa lingüística na área de Letras?

Ricardo Joseh Lima – UERJ

> *"Não tem importância o que penso de Mafalda. O importante é o que Mafalda pensa de mim" (Julio Cortazar, 1973; tradução da edição portuguesa).*
>
> *"O que eu penso da Mafalda não importa. Importante mesmo é o que a Mafalda pensa de mim" (Julio Cortazar, 1973; tradução da edição brasileira).*

Introdução

"Portugueses e brasileiros falam a mesma língua?".

Há vários motivos para considerar essa questão pertinente. A distância geográfica e as diferenças históricas e sociais entre os dois países são motivos que por si só justificam o questionamento. É um raciocínio semelhante ao que é feito em relação ao inglês (britânico vs. americano), francês (europeu vs. canadense) e outras línguas que possuem as diferenças acima citadas. Por apresentar justificativa tão direta, tal questão pode (e muitas vezes é) ser debatida em âmbito extra-acadêmico como na mídia, em encontros casuais e outras situações. Nesse sentido, a questão acima se assemelha a outras tais como "Existe vida fora da Terra?", "Você acredita mais na ciência ou na religião", "É possível fazer uma viagem no tempo?", etc.

A escolha nesse artigo de um tratamento acadêmico, científico, para a questão motivadora pode parecer redundante, pois se trata de um artigo publicado em uma revista de uma universidade. No entanto, essa escolha toma outro sentido na

medida em que se nota que considerações extra-acadêmicas ou de pouco rigor científico podem estar se infiltrando em determinadas explicações acadêmicas. Com isso, o objetivo dessa escolha é levantar questões e debates que sejam relevantes para a pesquisa lingüística no curso de Letras. Desse modo, a discussão a respeito da questão acima, que doravante será chamada de *questão motivadora*, contribuirá para atingir o objetivo do artigo em três planos. No plano teórico, ela estimula debates sobre os conceitos de *língua* e *fala*; do ponto de vista de pesquisas, nos auxilia na tarefa da construção e do embasamento da argumentação para uma resposta positiva ou negativa a ela, e do ponto de vista prático, faz refletir sobre a distância entre a fala do aluno e a norma da escola (a chamada *Norma Culta ou Padrão*).

O elemento motivador do exercício ao qual este artigo se presta está presente na epígrafe. A Mafalda, personagem de história em quadrinhos criada pelo argentino Quino, se destaca por ser uma menina perguntadora, contestadora, de posicionamentos radicais. De algum modo, essas características da Mafalda estarão presentes neste artigo, que privilegia uma visão lingüística acerca da questão motivadora. Porém, há também o fato, visível na epígrafe, de que o livro *Toda Mafalda*, originalmente publicado em espanhol, possui uma "versão brasileira" e uma "versão portuguesa" ("Toda Mafalda", Martins Fontes, 1993, Rio de Janeiro e "O mundo de Mafalda", Bertrand, Coimbra, 1993, respectivamente). Tal fato deve ser levado em conta de modo significativo ao iniciarmos o caminho para responder a questão motivadora deste artigo.

Para tanto, na seção 1, analisaremos detalhadamente o termo *língua* e algumas definições. Indicaremos que uma abordagem que contempla fatores estruturais consegue dar conta da questão que estamos discutindo. A seção 2 é dedicada à exposição de dados que ratificam a definição de língua escolhida na seção anterior. Na seção 3, apresentamos algumas conseqüências e desenvolvimentos a partir das discussões presentes no artigo e na seção 4 faremos algumas considerações finais que retomam os objetivos do artigo.

1. Conceituando *língua*

Nossa questão motivadora, como todas as demais, deve se assentar em um pressuposto básico: que os termos que a compõem estão definidos de modo igual para quem a formula e para quem a responde. Embora tal afirmação pareça óbvia, nem sempre ela é seguida. Concordamos, por exemplo, de modo tácito, que por *brasileiros* entendemos "aqueles que adquiriram como língua materna a língua majoritariamente falada em território brasileiro, a qual chamamos língua portuguesa". Alguém poderia imaginar uma definição alternativa de *brasileiros* como "aqueles que nasceram em território brasileiro". Isso inclui qualquer pessoa que tenha adquirido qualquer outra língua materna que não o português – ou seja, tupi, kadiwéu, ou outra língua indígena. Embora essa definição de *brasileiros* seja plenamente viável não é a que nos interessa no momento. Assim, mesmo que tenhamos mencionado o acordo tácito a respeito desse termo, fizemos nosso "dever de casa" e com isso aprendemos nossa primeira lição teórica: *"Esclareça os termos da questão em debate"*.

Com a definição de *brasileiros*, obtemos por tabela a definição de *portugueses* ("aqueles que adquiriram como língua materna a língua majoritariamente falada em território português na Europa, a qual chamamos língua portuguesa"). Nesse momento, também temos o dever de aplicar a lição teórica que aprendemos aos termos restantes da questão motivadora: *fala* e *língua*. Vamos começar pelo termo *língua*, e tentaremos mostrar que as pessoas, em geral, possuem uma definição quase comum a respeito desse termo, mas no momento de aplicá-lo a situações práticas, como a questão motivadora, não a utilizam.

(a) "Se eu entendo, é a minha língua".

Essa é talvez a aplicação mais difundida. Em um artigo de jornal, o "professor Pasquale" (Pasquale Cipro Neto, "A vida sabe bem", *O Globo*, 24/02/2002), argumenta que, ao chegar em Portugal, conseguiu compreender os avisos no aeroporto e ao entrar em uma livraria, escolhendo um livro por acaso, conseguiu

compreender toda a introdução. No referido artigo, o "professor Pasquale" utiliza uma retórica bem pouco acadêmica, lançando mão de expressões como "Santo Deus!" para reafirmar seu ponto de vista. Sobre problemas a respeito do tipo de análise realizada por esse gramático, veja-se Bagno (1999, 2000). A utilização desse tipo de análise, explicita ou implicitamente, em meio acadêmico ilustra a situação descrita na introdução O que está por trás da descrição desses fatos é o que chamamos de inteligibilidade mútua: eu entendo os portugueses e eles a mim, portanto falamos a mesma língua. A versão portuguesa da citação de Cortazar e o diálogo em (1) abaixo parecem confirmar as impressões de Pasquale Cipro Neto, sendo ambos os casos de fácil compreensão por um falante brasileiro:

(1)

"Quando for grande quero ter muitos vestidos!" (S) (t.181, p. 97, PE).

"E eu muita, muita cultura!" (M) (t.181, p. 97, PE).

"Vais presa se fores para a rua sem cultura?" (S) (t.181, p. 97, PE).

"NÃO [!]" (M) (t.181, p. 97, PE).

"Experimenta sair sem vestido!..." (S) (t.181, p. 97, PE).

"É uma tristeza ter de bater a quem tem razão [.]" (M) (t.181, p. 97, PE).

(Todos os exemplos do *corpus* dos textos da Mafalda serão assim referidos: no primeiro parêntese, a abreviação do nome da personagem (M: Mafalda, S: Susanita, Mn: Manolito, etc.); no segundo parêntese, o número da tira, da página e a edição (PE: portuguesa, PB: brasileira). Os números das tiras variam de uma edição para outra. Os alunos de graduação Clara Villarinho, Daniele Kazan e Vitor Bouças foram responsáveis pela digitação do *corpus*.).

Os dois principais problemas dessa definição são sua subjetividade e sua falta de limitação do que é possível ser língua.

Em primeiro lugar, tanto os exemplos de Pasquale Cipro Neto quanto os acima são do registro escrito. Teríamos a mesma conclusão em relação ao registro oral, aquele que por assunção é o que conta nesse caso? Podemos fazer um teste simples: ligar a televisão no canal português por três minutos e perguntar se falantes brasileiros entenderam a mensagem. O que está em jogo aqui não é uma métrica para isso, mas o simples fato de que haverá respostas díspares: alguns poderão reter parte significativa da mensagem, outras apenas alguns trechos, outros ainda quase nada. Teríamos então uma definição de língua flutuante? Para o primeiro grupo, seria a mesma língua, para o último não? É possível argumentar ainda que um espanhol falando devagar e de boa vontade pode ser compreendido por falantes do português. Como decidir sobre essa situação?

O segundo problema dessa definição é que ela não permite limites ao que se possa considerar língua. Se o que está em jogo é a compreensão pura e simples, então, podemos dizer que (2) e (3) são frases do português só porque as entendemos?

(2) Menino o subiu árvore na

(3) Mim querer sorvete

Uma solução para o problema que (2) e (3) colocam pode ser "Português é aquilo que se considera ser possível existir". Nesse ponto, poderia entrar um elemento subjetivo, afinal temos que definir essa possibilidade. Se, no entanto, entendermos o suficiente sobre regras lingüísticas esse problema pode ser minimizado. A frase acima seria então reescrita como "Português é aquilo que é possível ser gerado a partir das regras gramaticais". Veremos, no item (c), como isso pode ser abordado.

(b) "Se o vocabulário é diferente, não é minha língua".

Essa é também uma aplicação bem difundida. Ela está embasada nos fatos de que (a) há palavras somente usadas pelos portugueses e (b) uma mesma palavra pode ter um significado em português europeu e outro em português brasileiro, como mostram (4) e (5):

(4) “Maldito autocarro! NUNCA mais chega!” (P) (t.1121, p.291, PE).

(5) “Oh, mamã! Uma camisolinha para mim? Que me estás a fazer?” (t. 829, p. 228, PE).

A palavra *autocarro* não foi encontrada no *Houaiss* nem no *Michaelis*. Já *camisolinha*, em (5), tem, para os brasileiros, o sentido de uma peça do vestuário feminino. Entretanto, em Portugal, trata-se de algo para ambos os sexos (na verdade, a mãe estava fazendo uma camisolinha para o irmão da Mafalda...).

Há dois problemas, pelo menos, com essa definição de língua. O primeiro é quantitativo: quantas palavras seriam necessárias para se dizer que estamos diante de um simples caso de regionalismo ou se estamos diante de duas línguas? Qualquer que seja uma possível resposta a essa pergunta será subjetiva: qual base determinaria um limite para isso? Assim, dependendo do critério quantitativo, poderíamos concluir que o "português carioca" e o "português paulista" seriam línguas diferentes já que o que acontece em (4) e (5) em relação ao português brasileiro e ao português europeu também acontece com "português carioca" e o "português paulista" (vejam-se os casos de “semáforo”, palavra sem uso no Rio de Janeiro e “pipa”, que significa um brinquedo no Rio, mas não em São Paulo).

O segundo problema é decorrente do primeiro: não há nada que teoricamente impeça o "português carioca" ser considerado uma língua diferente do "português paulista" por causa desse critério. O problema está no fato de que essa aplicação do conceito de língua vai perder em objetividade, já que cada comunidade lingüística que utiliza termos diferentes de outra terá sua língua. Entretanto, podemos nos perguntar se serão do mesmo nível as diferenças entre falantes brasileiros e falantes espanhóis? O quanto seria interessante teoricamente classificar do mesmo modo as diferenças entre paulistas e cariocas e as diferenças entre brasileiros e espanhóis no que concerne à língua? A "prova" para essa pergunta está na seguinte situação: se encontrarmos algum

grau de diferença significativo em um dos pares (brasileiros e espanhóis), mas não no outro (cariocas e paulistas), então podemos justificar termos diferentes para distinguir esses pares. Eis aqui uma segunda lição teórica: *"Coloque à prova as suas definições"*. Cada definição de língua deve ser testada para verificarmos se está se aplicando somente aos casos que deve.

(c) "Se há diferenças estruturais, são línguas diferentes".

É a aplicação menos difundida, mas a mais comum entre os gramáticos. Pasquale Cipro Neto a utiliza implicitamente no artigo referido acima quando diz que não há diferenças na "superestrutura" do português falado em Portugal e do português falado no Brasil; Bechara (1999) não aborda essa questão explicitamente, mas confirma esse raciocínio ao adotar na sua conhecida expressão "poliglota na própria língua" a teoria de Coseriu sobre os termos *sistema, norma e fala*; por fim, Azevedo Filho ("Língua portuguesa e expressão brasileira", CooJornal, Revista Rio Total, nº 265, 29/06/2002) utiliza a idéia do lingüista dinamarquês Darmesteter de que o que conta para diferenciar as línguas são os morfemas gramaticais: enquanto permanecerem os mesmos, é a mesma língua. Tal proposta não será tratada aqui por dois motivos. O primeiro é que ela desconsidera diferenças sintáticas sem apresentar justificativas para isso; o segundo é que ela leva a classificar o Português Arcaico e o Clássico (de Camões) como línguas distintas do Português Contemporâneo, uma conclusão que não se sabe se Azevedo Filho (e quem segue essa proposta) corroboraria. Para diferenças entre Português Arcaico, Clássico e Contemporâneo consulte-se Mattos e Silva (1993) e Tarallo (1994).

O critério estrutural serve bem para diferenciar o português do inglês e do espanhol, como mostram os exemplos (6) e (7):

(6) It rains; *Isso chove; *Eso llueve

(7) *Has found the book John; Ha encontrado el libro Juan; *Encontrou o livro o João

O que é relevante acerca de (6) é que o inglês possui um elemento (um expletivo) para dar conta de uma relação estrutural (sujeito de verbo meteorológico) que o português e o espanhol não possuem; já em (7), não há elementos estranhos, apenas uma ordenação distinta, já que em português a ordem parece pouco usual, se não inexistente (voltaremos à distinção entre usualidade e inexistência em seguida), enquanto é viável em alguns contextos do espanhol. É crucial notar que esse critério, que chamaremos de estrutural, torna o par "português carioca"-"português paulista" distinto do par "português-espanhol", já que as versões para (6) e (7) são as mesmas ("Chove", "O João encontrou o livro") no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A aplicação estrutural do termo *língua* é a que reflete sua definição mais comum: um sistema, um arranjo estrutural de determinados elementos. Não é outra senão a definição de *fala*, que ainda está faltando em relação à questão motivadora: produção oral de um sistema lingüístico determinado. A distinção entre sistema e a concretização desse sistema foi realizada por Saussure (1916), expandida por Coseriu (1987) e reformulada por Chomsky (1965), entre outros. Assim, terminamos nossa tarefa de definir os elementos que compõem a questão motivadora.

Uma grande vantagem do critério estrutural sobre os demais é sua objetividade. Trata-se de investigar se, em dois registros "candidatos" a línguas diferentes, há diferentes elementos que compõem a estrutura ou se há um arranjo distinto dessa estrutura em um deles. Claro está, no entanto, que tal investigação não procede de modo simples e requer alguns cuidados especiais, que serão tratados na seção seguinte, quando aplicarmos esse critério ao português brasileiro e ao português europeu.

2. Pesquisando o *português*

O critério estrutural acima proposto deu conta, como visto, de diferenciar o português do espanhol e do inglês enquanto evitou a proliferação da denominação de língua a casos como português

carioca e português paulista. Na aplicação desse critério ao caso do português brasileiro e do português europeu, é curioso observar que todos os autores acima mencionados que concordam com esse critério (Pasquale Cipro Neto, Bechara, Azevedo Filho) também concordam que o mesmo não situa o português brasileiro como língua distinta do português europeu. A conclusão unânime desses autores é de que estamos diante de dois registros de uma língua, a língua portuguesa.

Cabe aqui nos perguntarmos *como* se chegar a tal conclusão. Não faremos aqui uma análise dos métodos utilizados pelos referidos autores, mas deixamos apenas uma observação sobre a necessidade de esses métodos serem explicitados. Aqui, será feito um aprofundamento dos métodos que podem ser disponibilizados para dar conta de tal investigação. A base deve ser, como anunciado no final da seção anterior, a verificação dos seguintes casos em (8):

(8)

(i) se há elementos estruturais presentes em um dos "registros", mas não no outro;

(ii) se há arranjos estruturais presentes em um dos "registros", mas não no outro;

Se a resposta for positiva em ambos os casos, podemos concluir com segurança que, de acordo com o critério adotado, estamos diante de línguas distintas. Podemos pensar em três maneiras de verificar o que está em (8), como se propõe em (9):

(9)

(i) análise quantitativa

(ii) análise intuitiva

(iii) análise experimental

A análise em (9i) será o foco desse artigo. A proposta em (9ii) tem algum apelo subjetivo, o que pode ser alvo de críticas (ver Lobato (1986, p.28-34) para algumas dessas críticas e respostas a elas), e será utilizado apenas como complementação de (9i) aqui.

Especificamente, (9ii) estabelece que se um falante brasileiro possui alguma intuição positiva para (8i) e (8ii), então essa intuição serve como fonte para a verificação das diferenças entre português brasileiro e português europeu. O tipo de análise em (9iii) encontra-se em estágio inicial de investigação e será retomado no final do artigo.

Comecemos investigando (8i). Vamos verificar se há alguns elementos estruturais, entendendo-se "elemento estrutural como aquele com função gramatical, seja pertencente a classes fechadas de palavras (pronomes, preposições, conjunções, etc.) seja pertencente ao conjunto de desinências flexionais (número, pessoa, tempo, etc.), presentes no *corpus* do português europeu e ausentes do *corpus* do português brasileiro do "Projeto *Mafalda*". A partir desse ponto estaremos nos referindo a *corpus*-PB para os dados retirados da versão brasileira do livro "Toda Mafalda" e *corpus*-PE para os dados retirados da versão portuguesa desse livro. Para detalhes a respeito do "Projeto Mafalda", veja-se Villarinho, Forster & Lima (2005) e as referências lá citadas

"vos"

(10) "Já *vos* disse que quando for grande vou ter filhos?"(S) (t.213, p.103, PE)

(11) "Eu já disse pra *vocês* que quando crescer vou ter filhos?"(S) (t.213, p.47, PB)

(12)" A partir deste momento em vez de *vos* chamar "crianças" ou "pequeninos", vou chamar-*vos* "seres humanos em vias de desenvolvimento", está bem?" (O) (t.1832, p.439, PE)

(13) " A partir de agora em vez de chamarmos *vocês* de meninos, crianças ou nenéns, iremos chamá-*los* de 'seres humanos em vias de desenvolvimento' certo?" (O) (t.1839, p.393, PB)

"tu"

(14) "É que *devias* ter um carro, papá, porque não..."(M) (t.1121, p.291, PE)

(15) “*Você* devia ter um carro, pai. Por que você não te.... ” (M) (t.1125, p.240, PB)

Foram encontradas 20 ocorrências de *vos* no *corpus*-PE e nenhuma no *corpus*-PB. Toda a comunicação realizada em situações que não são de extrema formalidade é realizada com o pronome *tu* na edição portuguesa; na edição brasileira, o pronome *tu* só é encontrado quando se está conjugando um verbo (“Vamos ver... eu me amo, tu me amas, ele me ama, nós nos... viu? NÃO TEM!” (S) (t.1710, p.365, PB)).

Que o sistema pronominal brasileiro se diferencia do português já sabemos, pelo menos, a partir das pesquisas diacrônicas realizadas por Duarte (1993, 1995). A autora estuda o reflexo dessa diferenciação na realização fonética do sujeito da oração, um tópico ao qual voltaremos mais adiante.

Ainda encontramos nos *corpora* pelo menos dois termos que, se são idênticos foneticamente, se apresentam distintos em interpretação. O primeiro é o pronome "a gente":

a gente

(16) “Parece-te bem que *a gente* vá trabalhar para um país estrangeiro?” ”(M) (t.4, p. 61, PE)

(17) “É surpreendente! Toda *a gente* a quem pergunto isto responde que sim. Resultado: não há maus!”(M) (t.122, p. 85, PE)

(18) “É incrível! Todas *as pessoas* pra quem eu faço essa pergunta respondem SIM. Quer dizer então que todo o mundo é bom!” (M) (t.122, p.35, PB)

(19) “Nesse caso não *chegamos* a grandes.”(F) (t.13, p. 63, PE)

(20) “Nesse caso *a gente* não vai chegar a ser grande” (F) (t.13, p.8, PB)

No exemplo (16), a Mafalda não está se referindo a ela e mais um conjunto de pessoas, como se poderia interpretar "a gente" (como um pronome de "1ª pessoa do plural"). Evidência disso são os exemplos (17) e (18): na edição portuguesa, o pronome "a

gente" identifica um sujeito indeterminado, geral; tal pode ser percebido na edição brasileira, que usa a expressão "as pessoas" para a mesma frase. Quando na edição portuguesa se faz referência à 1ª pessoa do plural é categórico o uso do *nós*, enquanto que na edição brasileira esse pronome é utilizado com freqüência bem menor do que *a gente*.

O segundo termo homófono é o *se*:

se

(21) "O indicador usa-*se* demais em política!..."(M) (t.223, p.105, PE)

(22) "O indicador é tão usado pela política!"(M) (t.224, p.50, PB)

(23) "O Miguelito tem razão: no espelho as coisas vêem-*se* ao contrário..."(M) (t.458, p.153, PE)

(24) "O Miguelito tem razão. No espelho a gente vê as coisas ao contrário"(M) (t.462. p.100, PB)

Nos exemplos (21) e (23), temos o caso de passiva sintética; a edição brasileira evita essas construções em (22) e (24). Isso deve estar ocorrendo porque a interpretação que um falante brasileiro dá a construções como as de (21) e (23) deve ser de reflexividade. Em (23), por exemplo, não são as coisas que se vêem umas as outras ao contrário, mas sim nós que as vemos ao contrário. Nesse momento, ganham importância as análises (9ii) e (9iii). A intuição de falantes brasileiros revela a estranheza de (23) ser interpretado como caso de passiva sintética. Situações experimentais, como (9iii) propõe, podem corroborar essas intuições: dado um determinado trecho contendo uma passiva sintética como em (23), podemos medir o grau de estranhamento de um leitor ou de um informante ao qual seja exigido passar determinada informação. Tal medida pode ser feita em situações controladas, evitando a subjetividade da intuição e aumentando a base de dados (vários trechos podem ser aplicados a várias pessoas).

Vale notar que esse tipo de testagem, com as análises de (9i), (9ii) e (9iii) de uma idéia (a de que o português brasileiro não mais interpreta essa construção como passiva sintética), mesmo que seja considerada óbvia, é de extrema necessidade para a argumentação que se pretende acadêmica, científica. Sem isso, corremos o risco anunciado na introdução desse artigo. A conclusão *"A comprovação empírica faz parte da argumentação"* pode ser nossa primeira lição prática. De outro modo: argumentos de autoridade não têm lugar na argumentação científica.

A "aversão" brasileira ao *se* é observada nos casos abaixo:

(25) "Estás a ver? Enterra-*se* a sementinha, cobre-*se* bem, rega-*se* um pouco..."(P) (t.67, p. 74, PE)

(26) "Está vendo? É só pôr a sementinha, cobrir, regar um pouquinho..." (P) (t.67, p.21, PB)

Portanto, em relação a (8i), pudemos verificar o uso em português europeu de determinados elementos estruturais (*vos, tu, a gente* (com sentido indeterminado), *se* (com interpretação passiva)) que não encontramos em português brasileiro. Veremos que as evidências para diferenças estruturais significativas entre português brasileiro e português europeu se acentuam quando analisamos a situação (8ii).

Se tomarmos o critério de freqüência para aferirmos o caso (8ii) e pudermos analisar esse critério com cuidado, então podemos obter mais diferenças entre o português brasileiro e o português europeu. Veja-se o caso do pronome acusativo de 3ª pessoa em posição enclítica. Seu uso é restrito no português brasileiro não apenas numericamente (58 ocorrências no *corpus*-PB contra 116 no *corpus*-PE) como estruturalmente: na edição brasileira, seu uso está restrito a complemento de infinitivo, enquanto o uso na edição portuguesa se expande para verbos finitos, como vemos em (27), (28) e (29):

(27) "Para o formigueiro! Estão a levá-*lo* para o formigueiro!"(M) (t.87, p. 78, PE)

(28) “E, logicamente, o peso da cabeça fá-*los* esticar[.]”(M) (t.18, p. 64, PE)

(29) “ A Susanita acabou de curá-*lo*!” (Mn) (t.169, p.47, PB)

O exemplo (29) ilustra o uso restrito desse pronome no português brasileiro e os exemplos (27) e (28) demonstram seu uso mais geral no português europeu. Outra diferença entre esse pronome é a referência que ele carrega: no português europeu pode servir tanto para um ser animado como para uma oração; no português brasileiro, apenas a primeira opção está disponível, como mostram (30), (31), (32) e (33):

(30) “Ah! Devo avisá-*los* que o primeiro pensamento é sempre em bruto[.]”(Mn) (t.61, p. 73, PE)

(31) “É reconfortante sabê-*lo*!”(M) (t.122, p. 85, PE)

(32) “É comovente vê-*lo* com toda essa idiossincrasia nacional” (M) (t.703, p.151, PB)

(33) “Isso me conforta!” (M) (t.122, p.35, PB)

Em termos de arranjos estruturais, o cerne do caso (8ii), chama atenção a presença no *corpus*-PE das combinações *-mo, -ma, -to, -ta, -lho, -lha*:

(34) “É isso... tiraste-*mo* da boca!”(Mn) (t.547, p.171, PE)

(35) “ No troco que deram ao meu papá vinha esta moeda furada e ele deu-*ma*” (M) (t.1716, p.415, PE)

(36) “Clalo, palema, mas não chego lá, puquê que *tos* ia pedi?” (G) (t.1551, p.381, PE)

(37) “Está bem, dá-me a colher e eu meto-*ta* na boca[.]”(Ma) (t.363, p.134, PE)

(38) “Tenho o jornal em casa: amanhã trago-*lho* e vimos juntas, hem?” (L) (t.1519, p.373, PE)

(39) “ Não achas que muita gente compra porcarias só porque *lhas* “vendem” na televisão?” (M) (t.1035, p.272, PE)

Nenhuma destas combinações foi atestada no *corpus*-PB. Embora não tenham sido de uso amplo no *corpus*-PE (todas as

combinações somaram 29 ocorrências), é digno de nota observá-las em um registro de escrita informal, em uma publicação que possui um público infanto-juvenil e em determinados casos, como em (36), sendo produzidas por personagens em estágio de aquisição de linguagem e pré-letramento. Essa análise pode ser estendida ao caso da mesóclise. São seis as ocorrências desse possível arranjo estrutural no *corpus*-PE e nenhuma no *corpus*-PB.

Mencionamos propositadamente o baixo número de ocorrências das combinações entre pronomes e das mesóclises para abordar a observação que é sempre feita em relação a construções e arranjos estruturais ausentes de determinado *corpus* (língua oral, jornais ou, no nosso caso, registro escrito informal): o português brasileiro possui a opção de realizar tais construções e arranjos, apenas não a concretiza. Essa observação está presente nos textos de Pasquale Cipro Neto e implicitamente (às vezes de modo mais explícito) nas argumentações de gramáticos como Bechara e Azevedo Filho para justificar a unidade dos registros brasileiro e europeu da língua portuguesa.

Tal observação pode ser resumida na seguinte sentença: "existe um conjunto de opções estruturais que são concretizados em determinado registro mas não em outro". A questão que se coloca de imediato é: por que determinado registro (no nosso caso, o português brasileiro) não concretiza tais opções? Duas são as possíveis respostas: o português brasileiro admite essas opções, mas na fala opta-se, por razões lingüísticas ou extra-lingüísticas, por não utilizá-las; o português brasileiro não admite essas opções e por isso não as encontramos na fala. A primeira resposta é a escolhida pelos gramáticos acima referidos. A segunda resposta nos leva a admitir que há construções e arranjos estruturais não disponíveis no português brasileiro, tornando-o uma língua diferente do português europeu. Vamos explorar essa segunda resposta.

Nos *corpora* do "Projeto Mafalda", podemos observar dois sistemas pronominais sendo utilizados, um na versão portuguesa e outro na brasileira:

(40) sistema pronominal português: eu amo, tu amas, ele/a ama, nós amamos, vocês amam, eles amam;

(41) sistema pronominal brasileiro: eu amo, você ama, ele/a ama, a gente ama, vocês amam, eles amam;

Como se pode perceber, o sistema pronominal português possui cinco formas distintas enquanto que o brasileiro possui apenas três. No sistema pronominal brasileiro, uma desinência (*-a*) serve para três formas (2ª pes. sing., 3ª pes. sing., 1ª pes. pl.). No sistema pronominal português, há apenas um sincretismo e envolve apenas duas formas (2ª pes. pl. e 3ª pes. pl.). É de se esperar, portanto, que a possibilidade de sujeito nulo (Estamos utilizando o termo "sujeito nulo" para designar o que se tem descrito comumente como "sujeito desinencial" e de modo informal "sujeito oculto") seja muito mais ampla em português europeu do que em português brasileiro. Podemos dar um passo adiante propondo a seguinte afirmação: "o sistema de desinência verbal é capaz de identificar o sujeito nulo". Essa afirmação se encaixa no sistema pronominal português, mas serviria para o sistema pronominal brasileiro?

Neste artigo, defendemos a idéia de que somente um trabalho de investigação controlado, que chamamos de pesquisa, é capaz de fornecer uma resposta adequada a esse tipo de pergunta. Os estudos baseados em intuições (9ii) e em experimentos (9iii) nos fornecem, juntamente com o tipo de estudo focalizado aqui (9i, quantitativo), indicações concretas de como abordar adequadamente a pergunta acima. Um possível teste dessa afirmação pode ser visualizado da seguinte forma: se o sistema de desinência verbal é capaz de identificar o sujeito nulo, então devemos esperar que o sujeito pleno ocorra apenas em situações restritas, como contextos pragmáticos (de ênfase e contraste, por exemplo) ou ambíguos (em que uma desinência pode servir a mais

de uma forma). Assim, podemos verificar se o teste acima se aplica com sucesso no português europeu e no brasileiro ou apenas no português europeu. Vamos aos dados, começando pela pesquisa quantitativa (9i):

(42) "Olá, Susanita, _queres que te _diga o que _és heeeem? Queres?"(Mn) (t.388, p.139, PE)

(43) "O papá diz que não: CHEGA de espaguete! _Prefere arroz[.]"(M) (t.1197, p.306, PE)

(44) "O papai disse que *ele* não quer esse refogado de novo;*ele* prefere macarrão" (M) (t.1201, p.258, PB)

(45) "Explica-me essa coisa dos dentes de leite, mamã. _Caem todos de uma vez? PUMBA?"(M) (t.515, p.164, PE)

(46) "Mamãe, me explica esse negocio dos dentes de leite. *Eles* caem todos de uma vez? POING?"(M) (t.519, p.111, PB)

(47)"Papá, quando _eras pequeno, de que cantor _ gostavas?" (M) (t.1915, p.454, PE)

(48)"Pai, quando *você* era criança de qual cantor *você* gostava?" (M) (t.1915, p.409, PB)

(49) "Mafalda, não _viste por aí uma caixa de fósfor..."(P) (t.190, p. 99, PE)

(50) "Mafalda, *você* VIU um caixa de fósforos por aí?"(P) (t.190, p.42, PB)

A frase interrogativa (42) ilustra o português europeu fazendo pleno uso da afirmação de que a desinência identifica o sujeito nulo: há uma seqüência de três verbos, todos com sujeito nulo. Nenhuma seqüência de três sujeitos nulos foi encontrada nas frases interrogativas do *corpus*-PB. A frase (43) reforça o uso do nulo no português europeu e a versão brasileira, em (44), mostra algo incomum no *corpus*-PE: um sujeito de 3ª pessoa retomado na oração subordinada e na oração principal seguinte. Tal uso do pronome é também verificado em (46), agora com um referente inanimado. A versão portuguesa traz o sujeito nulo: não há interrogativa no *corpus*-PE com pronome sujeito se referindo a

inanimados; no *corpus*-PB, em 27 ocorrências, 9 são com pronome. Os pares (47)-(49), do *corpus*-PE, e (48)-(50), do *corpus*-PB, mostram como a desinência de 2ª pes. sing. diferenciada possui o poder de permitir o nulo: nenhuma interrogativa com estrutura de vocativo no *corpus*-PE possui pronome (em 22 ocorrências); no *corpus*-PB, 75% (25 ocorrências em 33) trazem o pronome de 2ª pes. sing.

Os dados acima demonstram como o sujeito nulo é uma opção viável e portanto concretizada no português europeu e como o português brasileiro não dispõe dessa viabilidade. Caso dispusesse dela, não teríamos observado as versões brasileiras com sujeito preenchido. Dessa forma, a primeira opção de resposta à pergunta em teste (o português brasileiro admite opções de sujeito nulo, mas não as concretiza) se torna bastante problemática: há uma série de contextos em que o português brasileiro poderia livremente utilizar o sujeito nulo, mas não o faz; imaginar que o português brasileiro utiliza restrições (referência, vocativo, animacidade) para impedir o sujeito nulo é complicar a análise: por um lado, admite-se que o nulo é viável, mas por outro admite-se uma série de restrições a ele. A análise mais simples, e que também condiz com os dados, é de que o sujeito nulo nesses contextos não é uma opção do português brasileiro.

Como dito anteriormente, os tipos de pesquisa em (9ii) e (9iii) complementam as argumentações encontradas em estudos quantitativos (Duarte 1993, 1995; do "Projeto Mafalda", Villarinho (2004), Forster (2004) e Lima (a sair)). Vejamos especificamente algumas contribuições de (9ii):

(51) “Esse doce, _comi todinho ontem”

(52) “E a Ana?” “_Falei que _saiu”

(53) “A Maria perguntou pro João se _vão sair de férias”

(54) “Essa competência, *ela* é de natureza mental”

Podemos imaginar uma situação em que se peça a falantes do português brasileiro para julgar a naturalidade das frases acima. Um teste em voz alta auxiliaria a confirmar se as frases (51) a (53)

são pronunciadas com ou sem sujeito. Pode-se esperar um resultado negativo para essas frases: elas não seriam consideradas naturais, espontâneas no português brasileiro. Já a frase (54) provavelmente receberia o tratamento inverso: em contextos em que se quer destacar o elemento inicial, a presença do pronome não é vista como artificial. O "teste" estará completo ao apresentarmos essas frases a falantes nativos do espanhol e do português europeu. A expectativa, já confirmada em Duarte (1995), é que obtenhamos o comportamento inverso: aceitação de (51) a (53) e rejeição de (54).

Em Duarte (1995), encontramos também a descrição de uma situação que pode servir como base para um experimento (9iii): em uma peça de teatro, o roteiro trazia várias frases com sujeito nulo que no momento da encenação foram ditas com sujeito preenchido; não se registrou o caso inverso (frases que no roteiro estavam com sujeito preenchido e foram ditas com sujeito nulo no momento da encenação). Podemos pensar, então, em uma situação de leitura de trechos com frases com sujeito nulo, sendo a instrução a tarefa de leitura em voz alta ou de repetição das frases.

Esta seção pretendeu verificar o proposto em (8), aqui repetido como (55):

(55)

(i) se há elementos estruturais presentes em um dos "registros", mas não no outro;

(ii) se há arranjos estruturais presentes em um dos "registros", mas não no outro;

Para tanto, utilizamos métodos de pesquisa, expostos em (9), focalizando uma investigação quantitativa. Os dados apresentados apontaram para análises afirmativas do exposto em (55i) e (55ii): há elementos e arranjos estruturais exclusivos do português europeu, não atestados, não permitidos e julgados como artificiais em português brasileiro.

Se (55) resume o critério que utilizamos na seção 1 para diferenciar línguas, então somos levados a concluir que o

português brasileiro deve ser considerado uma língua diferente do português europeu. O caso específico que ilustrou tal afirmação foi o do sujeito nulo: o português europeu possui um mecanismo estrutural para identificação do sujeito nulo que o português brasileiro não possui. Argumentamos que uma análise que estipule que o português brasileiro possui esse mecanismo mas não o implementa possui complicações teóricas que a análise acima não possui.

Embora não vamos nos desfazer da diferenciação do português brasileiro como sendo um sistema lingüístico diverso do português europeu, devemos reconhecer que tal diferenciação ainda não se reflete por total nas produções brasileira e portuguesa. Com isso, temos que responder a uma questão pendente: como explicar casos de sujeito nulo no português brasileiro e casos de estruturas sintáticas idênticas em português brasileiro e português europeu? Fica aqui uma segunda lição prática: *"Investigue o quanto possíveis exceções podem enfraquecer sua hipótese"*. Dedicamos a seção seguinte a tecer algumas considerações que vão nos ajudar a responder essa pergunta.

3. Explorando a definição de língua

A abordagem da inteligibilidade mútua, exposta na seção 1, argumentava que um conjunto suficiente de formas lingüísticas intercambiáveis era suficiente para denominar português brasileiro e português europeu como registros de uma mesma língua. A parte os problemas dessa abordagem, já ressaltados, percebemos que a pergunta que encerrou a seção anterior remete também a aspectos de produção. Isso significa que se observarmos as produções de fala e de escrita, ainda encontramos muitas semelhanças entre português brasileiro e europeu, o que diminuiria a força da afirmação de já serem línguas diferentes. Aqui, considerações de várias ordens entram em jogo.

Em primeiro lugar, vale a consideração de que uma mudança nunca é abrupta em relação ao sistema como um todo. Não se

esperaria que de uma geração lingüística para outra um número muito grande de construções seja reanalisado. A idéia mais adequada é de que a reanálise de uma construção leva a outras reanálises. Tal fenômeno é conhecido na Sociolingüística como "encaixamento da mudança": uma mudança leva a outra, que leva a outra e assim por diante. A redução do paradigma verbal do português brasileiro ocorreu no início do século passado. Portanto, não há mais do que três gerações separando o momento atual do momento da mudança. Apenas a título de exemplo, o paradigma verbal do francês moderno levou 150 anos para se estabelecer frente ao do francês antigo (Duarte 1993).

Em segundo lugar, poderíamos adotar uma solução técnica para dar conta das produções lingüísticas semelhantes em português brasileiro e português europeu. Observemos os seguintes casos:

(56) Que fizeste tu?

(57) *Que tu fizeste?

(58) Que pos1 fizeste pos2?

(59) Vende-se uma casa

Em determinado momento da história do português, as interrogativas simples com pronome interrogativa permitiam apenas a ordem verbo-sujeito (56), mas não sujeito-verbo (57). Entretanto, em (58), o sujeito é nulo. A partir de (56), podemos analisar esse sujeito como ocupante da pos2; mas isso é apenas uma análise por analogia. Não há impedimento para analisar o sujeito nulo como ocupando a pos1. Provavelmente essa segunda análise resultou na ordem que hoje é atestada "Que (é que) tu fizeste?" em português europeu. Caso semelhante acontece com (59): trata-se de uma passiva sintética, cujo sujeito é "uma casa", ou de uma construção com sujeito indeterminado, sendo "uma casa" o objeto? Se uma geração analisa (59) do segundo modo pode produzir "Vende-se casas" sem problemas, já que "casas" é objeto, não havendo concordância. O ponto crucial é que tanto em uma análise de passiva sintética quanto de indeterminação do

sujeito, a estrutura (59) é produzida de modo idêntico. Podemos imaginar dois sistemas matemáticos produzindo a mesma seqüência {2, 4, 6, 8...}. O primeiro pode estar seguindo a instrução "a partir de 0, some 2 indefinidamente" e o segundo com a instrução "a partir de cada ímpar, some 1 indefinidamente". O resultado é o mesmo, apesar das instruções diferentes. Algo semelhante pode estar acontecendo com o português brasileiro e o português europeu.

Por fim, em terceiro lugar, podemos considerar a relevância do contato entre uma gramática brasileira e gramáticas que ainda refletem estágios anteriores da língua. Tal contato se dá, principalmente, através do uso da chamada Norma Padrão ou Culta, tanto no registro oral quanto no escrito. Exemplo desse contato é esse próprio artigo: aqui, há construções com ênclise, pronome relativo *cujo*, pronome átono de 3ª pessoa em posição de objeto (*o, a*), verbo "haver"... todos esses, elementos e construções, não são verificados em registros espontâneos e de crianças em idade pré-escolar, a fase em que se considera que acontece o processo de Aquisição da Linguagem. A Norma Padrão, por definição, atua como verdadeira força conservadora, desacelerando o processo de mudança. Tal fator não pode ser desconsiderado ao analisarmos as pretensas semelhanças entre o português brasileiro e o europeu; pelo contrário, podemos explorar uma idéia, que apesar de parecer radical, pode dar conta de algumas questões a respeito de ensino de Norma Padrão na escola.

Essa idéia é veiculada, por exemplo, na argumentação de Soares (1990) sobre esse tema. A autora propõe um ensino que seja baseado no *bidialetalismo funcional*: tanto a norma que o aluno leva à escola quanto a norma da escola formariam o foco da aula de língua portuguesa. O uso do termo dialetal é interessante. Por um lado, a definição de dialeto faz referência à variação geográfica; a autora está abordando a questão da variação social (diastrática). Portanto, o termo mais adequado faria menção a registro ou norma, por exemplo. Por outro lado, Soares em alguns momentos de sua argumentação propõe que o ensino da Norma

Padrão seja feito como o ensino de uma segunda língua para o aluno que não domina essa Norma. Aqui, portanto, nem dialeto nem registro são termos adequados.

O que se destaca desse ponto de vista de Soares, no entanto, é sua abordagem em relação à prática, considerando a Norma Padrão como segunda língua. Outros autores, entre eles Kato (1999, a sair), propõem que todo brasileiro escolarizado possui uma gramática nuclear (adquirida na infância através de um processo natural) e uma gramática periférica (aprendida durante a escolarização através de um processo artificial). Desse modo, a Norma Padrão seria como uma segunda gramática (logo como uma segunda língua), relacionada, mas autônoma, em relação à gramática da língua materna (nuclear).

Essa proposta dá conta, por exemplo, da dificuldade de julgamentos de algumas estruturas do português brasileiro. "Contaminado" pela gramática periférica, os falantes fornecem julgamentos variáveis e às vezes incoerentes. Essa proposta também dá conta do problema que encerrou a seção anterior: todo falante escolarizado tem na sua produção lingüística os reflexos dessa segunda gramática e daí os casos que observamos, por exemplo, nesse texto, como mencionado acima (uso do verbo *haver*, do pronome *cujo*, etc.) Ainda essa proposta consegue dar conta da dificuldade no aprendizado da Norma Padrão pelos alunos: se, de fato, a Norma Padrão se configura como uma segunda língua, ela deve ser ensinada como tal; o fracasso do aluno pode ser explicado em parte por estar sendo apresentado a uma segunda língua sem uma metodologia de ensino de segunda língua. Tal situação se agrava ainda mais nos adultos que não dominam a Norma Padrão. Se a hipótese do período crítico (quanto mais tarde se aprende uma segunda língua, mais difícil é esse aprendizado, ver Pinker 1994), estiver correta, então, a resistência de falantes adultos a estruturas da Norma Padrão é simplesmente um reflexo biológico, não algo fruto da preguiça, ignorância ou outro pejorativo qualquer.

4. Finalizando e indo além

Neste artigo, pretendemos discutir questões teóricas e práticas a respeito da pesquisa lingüística na área de Letras. Para tanto, ilustramos essa discussão com a análise de uma questão motivadora ("Portugueses e brasileiros falam a mesma língua?"). Essa análise foi revelando, aos poucos, a centralidade da atividade de pesquisa. Tentamos mostrar que as lições teóricas (na seção 1) e as práticas (na seção 2), aqui repetidas em (60), devem guiar o trabalho cotidiano da análise de questões lingüísticas:

(60)

1a lição teórica: "Esclareça os termos da questão em debate"

2a lição teórica: "Coloque à prova as suas definições"

1a lição prática: "A comprovação empírica faz parte da argumentação"

2a lição prática: "Investigue o quanto possíveis exceções podem enfraquecer sua hipótese"

Não é outra se não a indicação de pesquisas o que mostram as referências citadas durante a análise, o que é feito de modo explícito em Bagno (2001). A área de Letras deve ceder a uma inserção radical na análise científica, sob pena de os conteúdos expostos nos cursos ficarem a mercê de argumentos subjetivos, de autoridade, tendo a tradição como talvez único fator relevante.

A pesquisa apresentada neste artigo e as argumentações aqui contidas não pretenderam esgotar o assunto da questão motivadora. Muito pelo contrário: existe a plena consciência de que talvez nem o primeiro passo tenha sido dado – se as idéias centrais a respeito de teoria, prática e aplicação de resultados tiverem sido absorvidas, aí sim poderíamos falar em um primeiro passo. Além disso, o que precisamos: "Mais pesquisas!”

Referências bibliográficas

BAGNO, M. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo : Loyola. 1999.

BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo : Loyola. 2000.

BAGNO, M. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. São Paulo : Parábola. 2001.

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro : Lucerna. 1999.

CHOMSKY. N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge : MIT Press. 1965.

COSERIU, E. Teoria da linguagem e lingüística geral. Rio de Janeiro : Presença. 1987.

DUARTE, M. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In I. Roberts & M. A. Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: EdUNICAMP. 107-128. 1993.

DUARTE, M. A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro. Tese de Doutorado : UNICAMP. 1995.

FORSTER, Rua "Nós já falamos brasileiro?" - uma reflexão da lingüística sobre as diferenças sintáticas entre o português brasileiro e o português europeu: interrogativas sem elemento à esquerda". Caderno de Resumos da XIII Jornada de Iniciação Científica da UERJ. 2004.

KATO, M. Aquisição e aprendizagem de língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. *in*: CABRAL, G., MORAIS, J. Investigando a linguagem. Mulheres : Florianópolis. 1999.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *in*: M. A.Marques, E. Koller,J. Teixeira & A. S.Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino.* Braga, CEHUM (U. do Minho), a sair.

LIMA, Rua Interrogativas no Português Brasileiro e no Português Europeu e o Parâmetro do Sujeito Nulo: contribuições do *corpus* "Mafalda". (no prelo).

LOBATO, L. Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria de regência e ligação. Belo Horizonte : Vigília. 1986.

MATTOS E SILVA, R. V. O português arcaico: morfologia e sintaxe. São Paulo : Contexto. 1993.

PINKER, S. O instinto da linguagem. São Paulo : Martins Fontes. 1994.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo : Cultrix. 1969.

TARALLO, F. Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo : Ática. 1994.

VILLARINHO, C., FORSTER, Rua Português brasileiro e português europeu: uma só língua? Anais da 1ª JEL/UERJ. A sair.

VILLARINHO, C., FORSTER, Rua, LIMA, Rua Material de divulgação do *Projeto Mafalda* (2003-2005). Disponível em http://geocities.yahoo.com.br/ricardoling.2005.

VILLARINHO, C. "Nós já falamos brasileiro?" - uma reflexão da lingüística sobre as diferenças sintáticas entre o português brasileiro e o português europeu: interrogativas com elemento à esquerda". Caderno de Resumos da XIII Jornada de Iniciação Científica da UERJ. 2004.

A variabilidade lingüística no campo da ortografia e suas conseqüências fonéticas e fonológicas

Nícia de Andrade Verdini Clare – UERJ

Ao estudar a linguagem, convivemos com a língua em seu aspecto dinâmico. Linguagem faz-se a cada dia; é processo contínuo.

Os conceitos de sincronia e diacronia interrelacionam-se. A linguagem não pára. Não existe gramática ou dicionário que acompanhe as mudanças lingüísticas. Talvez por isso todo estudo no campo da linguagem seja enriquecedor e nos conduza a um interesse constante de descobrir.

Nesse trabalho, nosso corpus é vivo. Trata-se de vinte redações de alunos de uma turma de 8ª série de escola municipal de uma prestigiada escola particular. Examinaremos caso por caso, tratando-se especificamente do léxico. Numerados os textos, os verbetes suceder-se-ão na ordem em que aparecem onde foram extraídos. As surpresas que teremos e as descobertas que faremos só esse levantamento nos dirá e as conclusões surgirão no fim desse trabalho.

Levantamento de alterações ortográficas em redações de alunos de ensino fundamental e médio:

- 8ª série de uma escola municipal do Rio de Janeiro

Texto nº 1

1 – parques de diverções – A palavra diverções escrita com ç é um problema puramente de desvio gráfico, falta de domínio da convenção ortográfica vigente, uma vez que o fonema é o mesmo: /s/ e nada altera a ortoepia ou a prosódia e não se cria um novo signo lingüístico;

2 – vários – Falta de domínio das regras de acentuação leva o aluno a ignorar o acento agudo nos paroxítonos terminados em ditongo crescente. Essa falha pode conduzir à alteração prosódica em pessoas desavisadas;

3 – gringros – Variante de gringo, termo pejorativo com que se refere a estrangeiros. O fonema /r/ é um fonema líquido, considerado instável, daí, por analogia com a sílaba tônica, um novo grupo consonantal por assimilação é formado na sílaba átona, bem ao gosto popular;

4 – futibol – Variante fonética de futebol. A grafia com [i] é puramente fonética. Trata-se de um alteamento da vogal pretônica.

5 – també tem – por também tem – A desnasalização em também é um problema de fonética sintática. Cria-se um grupo de intensidade cuja nasalidade vai concentrar-se na sílaba final tem. Trata-se de um processo de dissimilação do som nasal. Sendo as sílabas inicial e final nasais, a sílaba medial perde a nasalidade;

6 – mal – Como adjetivo, deveria ser escrito com u. A grafia com l se dá pelo fato de o l final, no português do Rio de Janeiro, vocalizar-se, criando-se um 12º ditongo decrescente.

Foneticamente não há distinção entre mal e mau no português do Rio de Janeiro. O desconhecimento da classe gramatical leva o aluno a escrever indistintamente mal ou mau.

7 – todo o lugar –A presença do artigo depois do indefinido todo se deve a um prolongamento do arquifonema /U/ no grupo sintagmático. Trata-se de um problema de fonética sintática. Outra justificativa seria a necessidade de acompanhar o substantivo sempre com um artigo. É comum observarmos o emprego de cujo o mais um substantivo.

8 – coruptos – Variante de corruptos. Os fonemas /r/ e /r forte/ são líquidos, portanto instáveis. No caso, com menor vibração das cordas vocais, o fonema passa de velar a alveolar. O fato se dá, provavelmente, por uma assimilação parcial aos fonemas consonantais que se seguem, /p/ /t/, labial e dental

respectivamente. Permanece apenas o fonema vocálico /u/ com aspecto velar.

Pode-se, ainda, concluir que a grafia do dígrafo para representação do fonema /r forte/ seja desconhecida, o que levaria a escrevercomo alveolar, mas pronunciar como velar. Nesse caso, a letra r assumiria dois valores fonológicos, um velar, outro alveolar;

9 – robando – Variante de roubando. Ocorre a absorção do /u/ semivogal do ditongo /ou/. O fenômeno, que é oral, acaba atingindo a escrita;

10 – prejudicado – por prejudicando. Ocorre a desnasalização, fenômenoque se iniciou no latim vulgar (mensa>mesa) e se prolonga até nossos dias.

11 – porcausa – Variante gráfica de por causa. Tratando-se de um único vocábulo fonológico, o usuário da língua tende a aglutiná-lo numa única forma;

12 – pais – por país – Não dominando regras de acentuação, o aluno torna homônimas as palavras pais (plural de pai) e país, só sendo capaz de distingui-las no contexto. O problema é exclusivamente gráfico porque a leitura do texto impõe a pronúncia oxítona;

13 – pro – por para o. Fenômeno já comum na língua oral, a síncope do primeiro a de para e a absorção assimilatória do segundo a geram a aglutinação de para o em pro. Consagrado pelo uso, a forma já atinge a língua escrita.

14 – seguestros – Variante gráfica de seqüestros. O aluno confunde as homorgânicas /q/ e /g/, optando pela sonoridade do /g/. A falta do trema não merece ser comentada, uma vez que, quando entrar em vigor a nova lei ortográfica, o trema será abolido;

15 – dezenhos – Variante gráfica de desenhos. O problema não é fonético nem fonológico. Em ambas as formas, o fonema é o mesmo: /z/, fricativo, anterolingual (ou alveolar), sonoro, oral;

16 – contina – por continua – A falha aqui, provavelmente, será uma distração gráfica. O aluno omite o /u/ de continua, sem que haja a intenção de sincopá-lo. Talvez o faça para evitar o hiato, tendência essa observada no latim vulgar;

17 – onesto – Variante gráfica de honesto. O h é uma letra etimológica, sem valor fonético no português. Surgiu no período medieval para marcar a tônica (he) e o hiato (trahedor). Confundia-se com o iode e já refletia uma palatalização.

É comum vermos em textos medievais ome e omem (de homine). A forma com h de homem deve ser resultado de uma reconstituição.

18 – comviver – Variante gráfica de conviver. O m marca a nasalidade da vogal. Para Mattoso Câmara, é um arquifonema nasal, representado pelo /N/. A grafia com /m/ ou /n/ é convencional: m antes de p e b por serem labiais; n diante das demais consoantes. O desvio pode ter ocorrido, ainda, por analogia com a preposição com;

19 – e – Variante de é (verbo ser) . O desconhecimento de regras de acentuação leva à não-oposição entre e (conjunção) e é (verbo). Só o contexto faz a distinção, assim mesmo podendo atrapalhar a decodificação da mensagem;

20 – imposivel – Variante de impossível. A grafia com s no lugar de ss, entre vogais, provoca a sonorização do fonema: /s/ > /z/. Isto talvez se dê pela aproximação com o fricativo sonoro /v/ num processo de assimilação sonora. O desconhecimento de que o paroxítono terminado em l deve ser acentuado pode conduzir uma pessoa menos informada a alterar a prosódia, tornando a palavra oxítona;

21 – proplema – Variante de problema. Por um processo de assimilação total progressiva, o /b/ ensurdece e passa a ser substituído por sua homorgânica p/. Toda a dificuldade de pronúncia dessa palavra reside na formação de dois grupos consonantais em que o segundo fonema é líquido;

22 – prejudicado – por prejudicando, gerúndio. A desnasalização, aqui, é provavelmente gerada por um descuido. O comum seria encontrarmos a variante prejudicano com síncope do /d/;

23 – cotrolarem – Variante de controlarem. A desnasalização deve ser um processo assimilatório, uma vez que se tratzde sílaba inicial (acento frasal 2) e a pretônica também é oral;

24 – a cabar – por acabar. O problema é gráfico. Fonética ou fonologicamente, não se justifica o fenômeno da deglutição. Morficamente, sim, pois o a do radical de acabar é separado por analogia com o artigo a.

> *Observação:*
>
> *A pontuação em toda a extensão do texto é escassa, especialmente no que se refere às vírgulas. Isso vai gerar um novo ritmo de leitura e maior dificuldade na transmissão da mensagem.*

Texto nº 2

1 – violencia – por violência. O desconhecimento das regras de acentuação leva à omissão do acento circunflexo em violência (paroxítono terminado em –ia, ditongo instável crescente). Trata-se, tão-somente, de uma questão gráfica, uma vez que, pronunciadas, as palavras não sofrem oposição: [violeN' sia], não havendo, portanto, alteração prosódica;

2 – e etc – O uso do e é pleonástico. Revela desconhecimento etimológico do sentido da abreviatura etc. Paulatinamente, tratando-se de um latinismo, o sentido se perde no tempo e inovações surgem na norma como reforço da idéia de continuidade;

3 – emfim. Variante de enfim. A grafia da sílaba nasal com m ou n é convencional. Usa-se m antes de fonema labial (/p/; /b/) e n antes de dental ou velar. Para Mattoso Câmara, é sempre o

arquifonema /N/. O problema é gráfico, não fonético e não fonológico;

4 – trafico – por tráfico. O desconhecimento das regras de acentuação conduz o aluno à não-acentuação do proparoxítono.

Considerando-se a notável incidência do fato entre alunos do ensino fundamental e do ensino médio, poder-se-ia dizer que há uma tendência na língua escrita de abolir o acento dos proparoxítonos. Nesse caso, o conhecimento da prosódia se daria apenas pelo contexto;

5 – polecia – Variante de polícia. A oscilação e/i é um fenômeno comum da língua oral, que se estende à escrita. Tratando-se da sílaba tônica, ocorre uma ligeira abertura e abaixamento. Passa-se da vogal alta, que não apresenta oscilação de timbre, à vogal média de 2º grau (nomenclatura de Helmut Lüdtke, adotada por Mattoso Câmara);

6 – corronpida – por corrompida. O símbolo da nasalidade é, para Mattoso Câmara, o arquifonema nasal, representado por /N/. Convencionalmente, usa-se m antes de p e b por serem labiais. O aluno demonstra desconhecer regras de ortografia e é óbvio que lhe falta o hábito da leitura;

7 – pessouas – Variante de pessoas. O encontro ao, em hiato, é difícil de ser pronunciado. Conduz à formação de uma semivogal, formando o ditongo fonético [ow];

8 – meseria – Variante de miséria. Por fenômeno de assimilação total, passa-se da vogal alta /i/ à média de 2º grau: /e/ fechado. Considerando –se o alteamento fonético da pretônica (harmonização vocálica, segundo Sousa da Silveira) em palavras como menina /mi'nina/ e /ku'zina/ , procura-se corrigir miséria, dizendo-se meseria. A falta do acento agudo na sílaba que precede o ditongo crescente não altera a prosódia. Revela, apenas, um desconhecimento de que são acentuados os paroxítonos (eventualmente, proparoxítonos) terminados em –ia (ditongo crescente instável);

9 – demenuir - Variante de diminuir. Ocorre um abaixamento e uma abertura das vogais, passando de alta e fechada a média de 2º grau. A oscilação e/i é fato rotineiro e pode ter ocorrido uma dissimilação em relação ao i da sílaba tônica;

10 – empossivel – Variante de impossível. Tratando-se da sílaba inicial nasal, ocorre um abaixamento e leve abertura, passando de vogal alta, fechada, a média de 2º grau. A falta de pingo no i é uma constante e o acento é praticamente abolido, mostrando-se desconhecimento da regra que acentua os paroxítonos terminados em l;

11 – violensia – Variante de violência. Observa-se a falta de pingo no i, constante na redação desse aluno, embora de forma assistemática: ora pinga o i, ora não. A não-acentuação da sílaba tônica corresponde à observação feita no item 2, texto nº 1. A substituição do c por s é questão gráfica, não havendo alteração fonética ou fonológica. Observa-se uma assistematização na escrita desse aluno. A palavra violência aparece, na mesma redação, com três formas: violência, violência (forma dicionarizada) e violensia;

12 – solucão – Variante de solução. A ausência da cedilha no c pode ser conseqüência de uma distração e não a formação de uma variante. Provoca, todavia, alteração fonológica. O fonema /s/ passa a /k/, ou seja, de anterolingual (alveolar) a posterolingual (velar);

13 – poi – por pois, conjunção coordenativa explicativa. A ausência do s final, arquifonema /S/, segundo Mattoso Câmara, é um caso de apócope, comum ao fonema travador de sílaba. A sílaba torna-se livre, terminando no ditongo. Pode, ainda, ser resultado da distração permanente. Mais comum e justificável teria sido a absorção do /y/ semivogal, grafando-se pos;

14 – conssegue – Variante de consegue. A grafia com ss é questão gráfica. Não há alteração fonética nem fonológica. Mantém-se o mesmo fonema /s/. Perde-se a noção de que, após arquifonema nasal, realiza-se o fonema /s/, como em cansaço, e

sente-se, conseqüentemente, a necessidade do uso de ss para obter o fonema /s/.

Texto nº 3

1 – Problema (em maiúscula) – por problema (em minúscula). Nota-se uma assistematização em relação ao uso de maiúsculas e minúsculas, o que ocorre também em Solução.

Texto nº 4

1– açucar – por açúcar. A ausência do acento no u representa um desconhecimento da regra que determina serem acentuados os paroxítonos terminados em –r. Talvez seja uma tendência lingüística abolir os acentos, como ocorre no inglês. No caso de açúcar, de Pão de Açúcar, a ausência do acento não provoca alteração prosódica, considerando o uso cotidiano do signo;

2 – tiatros – Variante de teatros. Ocorre o fenômeno do debordamento (Viggo Bröndal), citado por Mattoso Câmara em relação a voar /vu'aR/ e passear /pasi1aR/. As vogais altas debordam as médias. O fenômeno é fonético.

3 – mais – Variante de mas, do Latim magis. Magis/ g/> magis /j/ > mais (hiato) > mais (ditongo) > mas..O sentido inicial de mays/mais era de intensidade., ficando pero com o valor adversativo. Aos poucos, mays vai adquirindo sentido adversativo e o iode é absorvido, criando-se a forma divergente mas. Sendo a pronúncia quase idêntica, distinta quase que praticamente pela tonicidade/atonicidade, é normal a grafia de mas como mais por analogia com o advérbio de intensidade;

4 – esta – por está (verbo estar). A ausência de acento na última sílaba de está (oxítono terminado em –a) pode levar a uma alteração prosódica: ['eSta] – paroxítona – por [eS1ta] – oxítona;

5 – estrupo – Variante de estupro. Sendo o /r/ fonema líquido, portanto instável, é comum sofrer metátese, como aqui ocorre. O mesmo acontece nos dias atuais com largato (por lagarto);

6 – sequestro – por seqüestro. A ausência do trema não chega a desfazer o ditongo crescente, gerando um dígrafo, por ser a palavra de uso corrente. Já abolido pela nova lei ortográfica aprovada no Congresso, o trema deixará de ser usado;

7 – tem – por têm (3ª pessoa do plural do presente do indicativo do verbo ter). A ausência do acento que estabelece uma certa duração da vogal e distingue singular de plural faz com que só o contexto possa estabelecer a oposição entre as pessoas verbais. No uso de tem (por têm) ocorre o fenômeno assimilatório da crase: [‘teeN] > [‘teN];

8 – diminue – Variante de diminui. É muito freqüente o final eu no lugar de ui. Aparece, geralmente, em possue (por possui). O iode é substituído pela vogal e que parece conferir maior “status fonológico” à sílaba final tônica;

9 – estam – Variante de estão. Desde o início da formação da língua portuguesa, os finais ã, am, on, õ se confundem. A ditongação se deu a partir do século XIII, mas, até hoje, nota-se com freqüência o uso de am por ão. No caso presente, ocorre alteração prosódica: estam é paroxítono; estão, oxítono;

10 – super lotadas – por superlotadas. Tratando-se de prefixos, as variantes se acumulam. É difícil saber quando usá-los separados por hífen e quando aglutiná-los. As regras são inúmeras e o usuário da língua não as domina. Daí, a convivência entre as duas formas. Problema exclusivamente gráfico.

Texto nº 5

1 – rio – variante de Rio (de Janeiro). O desconhecimento do código de emprego de maiúsculas leva ao tratamento de comuns dado a substantivos próprios. Rio – cidade – e rio – corrente d’ água – passam a confundir-se, distinguindo-se apenas no contexto;

2 – existi – variante de existe. A posição final átona da vogal desfaz a oposição entre média e alta, na língua falada, em favor da vogal alta, levando á formação do arquifonema / I /. A prosódia

continua a mesma, não se confundindo existi (como presente) com existi (pretérito perfeito).

Texto nº 6

1 – espera – variante de esperar. A apócope do –r final é românica. Pertence à deriva da língua e já é um comportamento esperado, uma vez que o –r, quando final, tende a ser apocopado. Na linguagem oral, a pronúncia com –r final só ocorre, no Rio de Janeiro, em certas condições sociais de cunho formal . Todavia, o –a final deveria ser acentuado para tornar a palavra oxítona. A não-acentuação torna homônimos o infinitivo verbal e a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, dificultando a compreensão do texto. De qualquer maneira, tratando-se de um texto escrito, no qual se espera o uso da variedade culta da língua, não se justifica o uso de espera por esperar.

Texto nº 7

1 – coincentisar – variante de conscientizar. O s-, letra diacrítica do dígrafo sc, é anulado justamente por seu aspecto mudo. Desenvolve-se um iode como ponto de apoio à vogal nasal /oN/. Esse /y/ pode ser resultante da metátese do /i/ da sílaba imediatamente posterior. Quanto à grafia do sufixo com s. trata-se de problemas apenas gráfico, já que o fonema é o mesmo: /z/;

Texto nº 8

1 – pra – variante de para. A síncope do a de para é resultante de uma dissimilação, ocorrida graças à tendência popular de formar grupos consonantais com a líquida /r/. Pra já é forma consagrada. Aparece em textos literários, especialmente em crônicas, e em qualquer expressão de linguagem coloquial, seja ela oral ou escrita. A relação prosódica é alterada, passando a preposição de dissílabo átono a monossílabo átono. Tratando-se de palavra clítica, a supressão do a forma conjunto mais harmonioso

com o monossílabo tônico que se lhe segue (pra mim). Cria-se, pois, um problema de fonética sintática;

2 – exceções – variante de exceções. Trata-se de um desvio comum e apenas gráfico. O fonema é o mesmo: /s/. As duas formas convivem no uso e só o futuro dirá se a forma dicionarizada conseguirá impor-se;

3 – oculpar – variante de ocupar. Há duas explicações plausíveis para o l de oculpar: uma de cunho analógico; outra em nível fonético. Por analogia com o verbo culpar, teria surgido oculpar. Por outro lado, considerando-se que a sílaba átona inicial é aberta, formada de uma só vogal, sentiu-se a necessidade de um apoio, de um travamento, na sílaba seguinte. Desenvolveu-se um l velar, como o u da sílaba, em aproximação;

4 – desintendimento – variante de desentendimento. Situada entre duas sílabas com o fonema vocálico /e/ (sílabas de e tem), ocorre a dissimilação, alteando a vogal. A sílaba sen passa a sin;

5 – conciência – variante de consciência. O s-, letra diacrítica que marca o dígrafo sc, tende a ser absorvida, justamente pela falta de valor fonético;

6 – poblema – variante muito observada de problema. A dificuldade de pronúncia provocada por dois grupos consonantais formados de oclusiva mais líquida leva à dissimilação do fonema /r/, desfazendo, assim, o primeiro grupo consonantal. As formas problema – variedade culta – e poblema – variedade popular- convivem na norma e só o tempo dirá qual sobreviverá.

Texto nº 9

1 – à – por há (do verbo haver). Foneticamente não se distinguem. Só morfologicamente sabemos que o à é resultado da contração da preposição a com o artigo a; há é verbo haver. O usuário da língua (no caso, o aluno) confunde os dois e, dessa forma, trunca a mensagem.

Texto nº 10

1 – sencivelmente – variante de sensivelmente. A troca do s da segunda sílaba por c ´questão puramente gráfica. Dir-se-ia que ocorre uma "dissimilação gráfica'. Fonética e fonologicamente não há alteração. O fonema é o mesmo: /s/ - fricativo, anterolingual, surdo, oral.

Texto nº 11

1 – adiquiridos – variante de adquiridos. O encontro consonantal disjunto dq é difícil de ser pronunciado. Degundo mattoso Câmara, uma vogal epentética surge sempre nesses casos como ponto de apoio à sílaba que passa a aberta. No caso do português do Brasil, essa vogal costuma ser i;

2 – mai – por mais. A apócope da consoante final é fato fonético comum. Entretanto, em se tratando do arquifonema /S/, dificilmente esse fenômeno ocorre. Provavelmente o que houve foi um lapso gráfico corrigível numa revisão.

Texto nº 12

1 – qui – por que. Tratando-se da vogal átona final, ocorre neutralização entre vogais médias e altas, com predomínio das altas. Surge o arquifonema /I/. O problema ocorre em nível fonético, não causando alteração fonológica.

Texto nº 13

1 – luxoosos – variante de luxuosos . Ocorre, aqui, um processo de assimilação. A vogal u de luxuosos, pelo contato com a vogal seguinte tônica, sofre um abaixamento, passando de alta a média. Parece-nos, no entanto, que se trata de uma confusão apenas gráfica, em que se imagina ter ocorrido uma harmonização vocálica na pronúncia oral e se propõe, então, a fazer a correção na linguagem escrita;

2 – nos – por nós. A omissão do acento no monossílabo tônico em o seguido de s conduz a um problema morfológico: o pronome pessoal reto, tônico, nós se iguala ao pronome pessoal oblíquo, átono nos, o que pode dificultar o entendimento da mensagem;

3 – em quanto – variante de enquanto. Por analogia com a preposição em, ocorre a deglutinação, problema exclusivamente gráfico, a princípio, pois pode vir a influenciar no léxico. Lembremo-nos o caso de horologiu> o relógio .

Texto nº 14

1 – belesa – variante de beleza. Os sufixos esa e eza oferecem apenas oposição gráfica e morfológica, não havendo distinção fonética ou fonológica. No caso em estudo, trata-se de um substantivo derivado de adjetivo: o sufixo é eza.

2 – ruis – variante de ruins. A desnasalização não nos parece proposital ou mesmo um fenômeno que mereça ser explicado. Parece-nos, sim, conseqüência de um relaxamento de escrita em que letras são "comidas" ao acaso. Concluindo: o fenômeno é gráfico e não fonético ou fonológico como pode parecer a princípio;

3 – saiem – variante de saem (verbo sair). Talvez por analogia ao verbo no infinitivo (sair), talvez pela dificuldade de pronúncia do hiato ae, desenvolve-se um iode epentético, que, junto à vogal a precedente, formará um ditongo. Esse iode tende a um prolongamento – sai-iem – ditongo decrescente + ditongo crescente;

4 – tém – por tem (verbo ter). O acento deve-se a uma confusão na regra de acentuação. São acentuados os oxítonos terminados em –em. Tem não é oxítono; é monossílabo tônico. Não se encaixa, pois, na regra. Todavia, provavelmente por uma associação analógica com palavras como também, aparece tém acentuado. É questão puramente gráfica, não havendo comprometimento fonético nem fonológico;

5 – reevindicar – variante de reivindicar. A substituição do i por e é um processo de assimilação. O iode passa a vogal, desfazendo o ditongo, ao aproximar-se da vogal média da sílaba inicial.

Texto nº 15

1 – há – por a preposição. Ocorre o fenômeno inverso do que foi estudado no texto número 9. A preposição e o verbo são homófonos. Ao usar o verbo no lugar da preposição, o aluno dificulta o entendimento do texto. O problema não é apenas gráfico. É também fonológico, pois altera o valor morfológico do signo, dando-lhe um novo significado e truncando a mensagem;

2 – analizar – variante de analisar. A alteração é apenas gráfica. O fonema permanece o mesmo: /z/, fricativo, anterolingual, sonoro, oral. No plano morfológico, notam-se alterações, pois não se trata do sufixo –iz, formador de verbos em –izar, mas, aqui, o –s faz parte do radical da palavra primitiva: análise.

Texto nº 16

1 - aconhecem – por a conhecem. Desconhecendo o valor morfológico do a como pronome oblíquo, o aluno aglutina-o ao verbo. O problema gráfico e morfológico se estende, também, à significação, uma vez que a leitura do texto fica prejudicada;

2 - noticiais – variante de notícias. Esse /i/ epentético surge como iode /y/, forçando a existência de um novo ditongo decrescente, o que vai facilitar a pronúncia, pois o ditongo –ia é crescente, portanto instável;

3 – ocorrem – por correm. Não se trata de uma prótese, mas de uma confusão semântica entre os verbos correr e ocorrer. O prejuízo fica na mensagem ;

4 – trás – variante de traz (verbo trazer). O problema é gráfico, e morfológico, mas não fonético. Confundem-se verbo e

preposição, mas, em ambos os casos, trata-se do arquifonema /S/ travador de sílaba: /trás/;

5 – extrutura – variante de estrutura. O desvio gráfico ocorre por analogia com o prefixo – ex .Pode ter havido analogia com extração. Foneticamente não há prejuízo. Trata-se do arquifonema /S/;

6 – púlblicos – variante de públicos. A epêntese do l se dá por um processo de assimilação. Tem-se, na sílaba imediatamente postônica, o /l/ líquido, que fará grupo consonantal com a oclusiva que o precede. Por influência desse /l/, surge um novo /l/ na sílaba tônica;

7 – previlégiada – variante de privilegiada. O fonema /e/ na sílaba inicial é resultante de uma dissimilação com o /i/ da sílaba imediatamente posterior. O acento é justificado pela analogia com a palavra primitiva privilégio.

Texto nº 17

1 – Maracana – por Maracanã. A falta do til no último a gera a desnasalização, igualando oralmente todas as vogais num processo de assimilação total. Entretanto, tratando-se de um nome de forte uso popular, dificilmente essa assimilação ocorreria na linguagem oral. Torna-se, portanto, um problema exclusivamente gráfico;

2 – veolência – variante de violência. Ocorre um processo de assimilação em relação à vogal da sílaba tônica. A vogal alta abaixa-se, tornando-se média;

3 – esso – por isso. Nota-se nesse aluno uma tendência à oscilação entre e/i. Ocorre um leve abaixamento da vogal tônica: de alta passa a média, num processo de dissimilação em relação ao arquifonema /U/ da sílaba átona final;

4 – polecia – variante de polícia. Ocorre um processo de assimilação parcial com a vogal tônica em relação à pretônica. Esta, média, provoca o abaixamento da vogal tônica, que, de alta, passa a média: /i/ > /e/;

5 – ira – por irá (futuro do v. ir). A não-acentuação do oxítono terminado em a leva a uma alteração prosódica: de irá, verbo, passa a ira, substantivo equivalente a raiva. Dessa forma, a mensagem do texto fica prejudicada.

Texto nº 18

1 – paísagens – por paisagens. O acento no i de paisagens pode ter sido por analogia com país, imaginando-se paisagens como um derivado. Uma explicação fonética seria o desejo da caracterização de um hiato, no lugar de um ditongo, em que o i seria uma semivogal.

Texto nº 19

1 – desposto – variante de disposto. Ocorre um abaixamento da vogal da pretônica, que, de alta /i/ passa a média /e/, provavelmente por um processo de assimilação parcial em relação à tônica;

2 – sobindo – variante de subindo, gerúndio de subir. Trata-se provavelmente de um fenômeno de ultracorreçaõ. Acreditando ser a pronúncia [su' biNdU] um caso de harmonização vocálica, por influência da vogal alta /i/ na sílaba tônica, o aluno tenta corrigir, substituindo a vogal alta pela média e criando uma dissimilação em relação à sílaba tônica;

3 – jeito – variante de jeito. A substituição do j pelo g é um problema comum e exclusivamente gráfico, uma vez que o fonema é o mesmo: fricativo, posterolingual, sonoro, oral;

4 – em fim – variante de enfim. A deglutição ocorre provavelmente por analogia com a preposição em, que o aluno julga estar presente. Trata-se de um problema apenas gráfico, sem repercussões fonéticas nem fonológicas.

Texto nº 20

1 – infelismente – variante de infelizmente. A substituição do z por s é apenas um problema gráfico, pois se trata , em ambos os casos, do arquifonema /S/. O aluno revela desconhecimento de que infelizmente tem com base feliz.

Conclusão:

Após o exame dessas vinte redações de uma turma de oitava série de escola municipal, chegou-se a algumas conclusões.

Sabe-se que o único freio à deriva é o ensino. Notam-se freqüentes desvios, especialmente no que se refere à ortografia, nos textos examinados. O acento, quer seja agudo, circunflexo ou grave, não é dominado pela maioria. Este fato nos leva a refletir que, se tal situação persistir, os acentos acabarão pertencendo apenas aos dicionários e às gramáticas. Haverá uma tendência geral a aboli-los.

O fenômeno da crase é desconhecido da maioria, que passa a usar indiscriminadamente o acento grave, demonstrando que não se estabelece a relação preposição mais artigo (ou pronome).

As regras de emprego de maiúsculas e minúsculas são desconhecidas.

Há extrema dificuldade entre o emprego de a preposição, há verbo haver e à, contração da preposição com o artigo.

As formas verbais tem e têm, respectivamente relativas ao singular e ao plural, tendem a igualar-se, sendo a concordância apenas determinada pelo contexto.

A oscilação e/i, o/u , é freqüente, sofrendo constante processo de assimilação.

Os fonemas /r/ brando, /r/ forte e /l/, na qualidade de líquidos, apresentam traços de vocalismo e de consonantismo. Essa instabilidade leva-os a processos constantes de dissimilação, assimilação e metátese.

Desvios gráficos no uso de c, ç, ss, s, como representantes do fonema /s/, são várias vezes observados, mostrando que o usuário da língua afasta-se do convencional, se lhe aprouver.

Tendências não só à aglutinação, como também à deglutinação, estabelecem a diferença entre a língua falada – onde o fenômeno não é identificado – e a língua escrita, quando o aluno sente a necessidade de aglutinar uma palavra clítica ao vocábulo fonológico que se lhe segue.

Por outro lado, faz a deglutinação, especialmente do a de determinados radicais, encarando-o como se artigo fora.

S e z, g e j também são usados indiscriminadamente para representar, respectivamente, os fonemas /z/ e /j/.

O arquifonema nasal /N/ é representado tanto pela letra m como por n, sem a menor preocupação com o convencional.

Fato curioso foi a observação de um novo tipo de acento que marca, não a intensidade da sílaba tônica, mas, sim, a abertura da vogal, geralmente de sílaba inicial.

Nota-se a absorção do u semivogal, monotongando o que seria um ditongo, mas, por outro lado, observa-se, também, a inclusão desse u, como semivogal, para evitar encontros desagradáveis (caso de pessoua por pessoa).

A falta de pingo nos is e jotas é uma constante, representando um desleixo de escrita.

Outro fenômeno que se repetiu foi a apócope do –r final, morfema modo-temporal de infinitivo, algumas vezes alterando a prosódia dos vocábulos.

Palavras longas e portando dígrafos geralmente apresentam variantes. É o caso de coincentizar por conscientizar.

O mesmo ocorre em relação aos proparoxítonos que tendem a ser transformados em paroxítonos. Vê-se em medilcres por medíocres.

A observação de todos esses fenômenos nos leva a concluir como Coseriu:

"A língua é um fazimento" (COSERIU, 1979:.100)

Não está feita nem nunca estará. Sempre termos inovações. Se serão adotadas e farão parte do sistema, só o futuro nos responderá.

Cite-se Charles Bally:

> *Les langues changent sans cesser et ne peuvent fonctioner qu'en ne changeant pas. (Apud COSERIU, 1979:15)*

Referências Bibliográficas

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia.* 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral.* 4 ed.Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

_____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras.* Ao Livro Técnico, 1979.

_____.*História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

_____. *Estrutura da língua portuguesa.* 8 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Artigo *"E as mudanças continuam"*. In: Ver. Idioma, UERJ, 19/06/83. p.93-104.

_____. *A linguagem da política: inovações lingüísticas no português contemporâneo.* Rio de Janeiro: Autor, 2004.

COSERIU, Eugenio. *Lições de lingüística geral.* Rio de Janeiro: Presença, EDUSP, 1982.

_____.*Sincronia, diacronia e história.* Rio de Janeiro: Presença, 1979.

CUNHA, Celso. *Uma política do idioma.* Rio de Janeiro,: São José, 1964.

_____. *A questão da norma culta brasileira.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____ & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. 9 ed., São Paulo: Cultrix, 1993.

ELIA. Sílvio. *A unidade lingüística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

HENRIQUES, Cláudio Cezar, *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. 4 ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filosofia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

_____. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 3 ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

RIBEIRO, Manoel P. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*. 15 ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

SIMÕES, Darcilia. *Fonologia em nova chave. 2* ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.

Rastreando as teorias semióticas: um projeto de estratégias técnico-pedagógicas

Darcilia Simões – UERJ-PUC/SP-SUESC

> *Para a semiótica, o mundo da comunicação é um mundo de linguagens de diferentes codificações a colocar os mais diferentes sistemas em diálogo – sem a prevalência de um código sobre outro. (Irene Machado – 2001)*

Palavras iniciais.

Considerada a importância técnico-didática de trabalhos voltados para um recolho de dados que se prestem a compor uma visão histórica de uma teoria, tentaremos reunir neste artigo as principais correntes semióticas a que tivemos acesso ao longo de nossas especulações científicas, com vistas a distribuir entre nossos pares não só as conclusões provisórias a que chegamos, mas, principalmente, o elenco de dúvidas que vimos compondo ao longo de nossas investigações.

Procuraremos nortear nossa apresentação, perseguindo algumas indagações-chave que nos têm servido de mote para cursos, palestras, artigos que vimos produzindo na trilha da semiótica.

Convém esclarecer ainda que o eixo de nossa leitura tem sido restrito a aspectos da semiótica que possam dar suporte a avanços metodológicos no ensino das linguagens, muito especialmente da língua portuguesa. Por isso, contaremos com a tolerância dos leitores no sentido de não criar expectativas muito amplas, pois, a nosso ver, a ciência semiótica e sua pluralidade de correntes teóricas é um universo em exploração e expansão que, a cada instante, revela potencialidades espetaculares e desafia a capacidade dos estudiosos no sentido de tirarem proveito dos

paradigmas construídos, aperfeiçoarem-nos e gerarem outros em benefício do esperado progresso da ciência.

A semiótica e os signos.

Inicialmente, impõe-se a definição de *semiótica*. Considerada a sua história e as discussões travadas ao longo de sua definição como ciência, verificam-se embates técnicos que, a nosso ver, ainda se encontram envoltos em questões de poder e não de ciência. Isto porque das definições contrapostas resultariam a tomada da semiótica como uma ciência englobante ou englobada. No primeiro caso, a semiótica seria uma ciência geral que participaria de todos os campos do saber humano, uma vez que sua definição como *ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura* (Nöth, 1995:19), torna-a capaz de analisar todo e qualquer engendramento sígnico e apreciar-lhes as conseqüências ecossistêmicas. No segundo caso, o de ciência englobada, a semiótica passa a ser vista como uma ciência aplicada e, algumas vezes, confundida com uma semântica estrutural, do que resulta uma redução da análise às traduções lingüísticas do pensamento humano. Observe-se que as questões de poder a que aludimos são resultado do enquadramento da ciência semiótica como conjunto universo (englobante) ou subconjunto (englobada), pois disto decorrem posições epistemológico-políticas que também situam as vozes que se pronunciam de um ou de outro lugar. Aqui se explica a inclusão de uma epígrafe com palavras de Irene Machado que ressalta a não-hierarquização dos códigos na perspectiva semiótica.

Nas nossas leituras, verificada a ancestralidade da semiótica em relação a muitas ciências e aceito o sinequismo peirceano (a afirmação da continuidade como uma das idéias filosóficas fundamentais), entendemos como dado negativo a disputa autoritária do lugar de cada ciência e vimos tentando propor uma harmonização intelectual e lógica entre as descobertas científicas em geral. Entendemos que a ciência é uma construção oriunda da

capacidade cognoscente humana e que se destina ao aprimoramento das relações entre homem e mundo, logo, não há por que litigar por espaço privilegiado, senão transformar o conhecimento dialogicamente construído como um mundo semiótico possível de convivência harmônica entre as espécies.

Concordamos com Martins (v. Fidalgo, 1999) quando declara que a semiótica não deve se circunscrever ao regime do signo, senão na confluência de dois níveis semânticos não-sígnicos (porque são processos de articulação de dados para a produção sígnica por parte do leitor/interlocutor, por isso não são signos em si): o da textualidade/discursividade e o da enunciação. Nesta perspectiva, o objeto semiótico precisa ser observado tanto quanto objeto textual, quanto como objeto de interação, intersubjetividade, reflexividade, intencionalidade e comunicação. Associo-me, portanto ao autor, pensando a semiótica como a disciplina da significação. Desta forma, não há como vê-la no plano de ciência englobada, ou como subconjunto, mas como uma ciência universalizante que se ocupa da discussão de todo processo de produção de significações engendradas pelos objetos físicos e fictícios emergentes das relações ecossistêmicas e epistemológicas.

Revendo fala de Santaella no V Congresso Brasileiro de Semiótica (SP – set/2001), percebe-se que a estudiosa argumenta sobre a semiótica integral, sobre a universalidade sígnica. A farta leitura da teoria de C. S. Peirce dá autoridade à autora que, com base no sinequismo, lança a hipótese da inexistência de separação entre semiosfera e biosfera, ou entre bio, antropo, eco e fisioesferas (que implicariam tipologias prévias e limitadoras). A indiscutibilidade de que o universo está permeado de signos e que a semiose (produção de significação) é a base universal de tudo, do físico ao psíquico, conclui-se que tempo, pensamento, inteligência, vida, tudo está na continuidade. E esta continuidade se funda numa forma prototípica da causação final que é a mente e que, concordando com Peirce, há mente no protoplasma (célula).

Neste encaminhamento, pode-se perceber um crescendo da necessidade de entendimento da semiótica como ciência geral. A não-circunscrição de seu objeto a uma tipologia sígnica prévia faz-nos vê-la como paradigma de análise para a compreensão dos mecanismos inteligentes captáveis (ou capturáveis) em qualquer organização cósmica ou cosmúrgica (relativa à criação do mundo). Não queremos evocar interpretações míticas ou ético-religiosas de qualquer natureza, pelo simples fato de nos associarmos a uma vertente de semiótica filosófica, consubstanciada na lógica. No entanto, a cosmurgia é por nós entendida como um moto-contínuo de produção-reprodução do mundo a partir dos avanços técnico-científicos que permitem ao homem aproximar-se dos processos de criação em qualquer escala ou nível.

Definir a semiótica tal como existiu e existe exige conhecer a sua história. Com efeito, qualquer definição nominal ou convencional não evitaria um certo grau de arbitrariedade. A definição etimológica do termo *semiótica* como disciplina dos signos poderia considerar-se como corroborando a posição de que são os signos e não a significação o objeto da semiótica (como uma concepção inicial desta ciência), no entanto, um olhar mais atento à história do étimo revelaria que não será a etimologia a arbitrar o litígio do objeto semiótico. O termo *semeion* constituinte de semiótica é tardio no grego e deriva do termo anterior *sema* (*sinal, distintivo, marca, presságio, pisada, aviso, quadro, imagem, retrato, selo, letra, bandeira, túmulo, prova* - cf. Pellizer, 1997: 831-836). Este autor identifica oito significados de *sema* na Grécia pré-clássica: *signo físico, forma desenhada ou modelada, túmulo ou sepulcro, escrita, fenômeno natural, constelação, profecia ou resposta, evidência circunstancial*. E é deste radical que surgem também outras disciplinas adjacentes, concorrentes ou mesmo pertencentes à semiótica, como *semântica* e *semasiologia*. A raiz etimológica dos termos é a mesma, todavia o seu significado varia consoante a história destes. O termo *semântica*, por exemplo, só em 1897, com o *Essai de Sémantique* de Michel

Bréal, viu a sua significação definitivamente estabelecida como *a ciência do significado*.

Semiótica ou Semiologia?

Não é a solução da contenda terminológica que irá resolver a disputa em aberto, apesar das achegas importantes que possa dar. Sabe-se que *semiótica* começa por ser um termo da medicina grega. Na tradição hipocrática, Galeno de Pergamum (139 – 199) classifica a *semeiótica* como um dos seis ramos da medicina, a par da *fisiologia, etiologia, patologia, higiene e terapia*. Fazendo parte da diagnose, caberia à semiótica descobrir os sintomas das doenças (Sebeok, 1984: 37-52). Apesar da genialidade médico-lógico-lingüística de Galeno (v. Edlow, 1977) a relação entre os dois campos, a *sintomatologia médica* e a *lingüística*, não foi feita pelos gregos. Umberto Eco assevera que Galeno se surpreenderia se soubesse que sua tese sobre o signo pudesse analisar elementos da língua (Eco, 1997: 730-746).

No Século XX, a medicina passou a alternar o uso dos termos *semiologia* e *semiótica* com algumas variações de sentido.

A *semiótica médica*, atualmente, divide-se em três tipos: a) *anamnésica*: estuda a história médica do paciente; b) *diagnóstica*: investiga os sintomas das doenças atuais; c) *prognóstica*; constrói predições e projeções de possíveis doenças futuras. Há certo confinamento da semiótica à sintomatologia no âmbito médico. Todavia vem surgindo uma nova semiótica médica voltada para uma semiótica geral.

Mais adiante aparece uma *semiótica moralis*. Scipio Claramonti (1625) postulou disciplina que investigaria "o conhecimento dos homens". Observe-se que aqui se mostra uma ponta do fio que nos permite propor a semiótica como uma ciência da cognição.

O termo *semiótica* tem uma genealogia pródiga. Na sua linha de parentesco, oriundas de semio- (transliteração latinizada da

forma grega semio-) e dos radicais análogos sema(t)- e seman-, tem-se *semeiótica, semeiologia, semiologia, semântica, sematologia, semasiologia* e *semologia. Semântica* e *semasiologia* hoje se circunscrevem ao estudo das significações na lingüística.

Semiologia, termo anterior a semiótica, teria sido já usado em 1659 por um filósofo alemão, Johannes Schultens, para designar uma doutrina geral do signo e do significado.

No século XX, semiologia passa a nomear uma tradição semiótica de cunho lingüístico fundada por Ferdinand Saussure e continuada por Louis Hjelmslev e Roland Barthes. Por via de conseqüência, nos países românicos prevaleceu o termo *semiologia*, enquanto nos anglo-germânicos predominou *semiótica*.

Talvez motivados pela dualidade terminológica, estudiosos começaram a produzir distinções conceituais: a) *semiótica* seria uma ciência mais geral dos signos, incluindo os signos animais e naturais; b) *semiologia* seria uma ciência exclusiva para os signos humanos, culturais, especialmente, textuais.

Hjelmslev inventou e Greimas adotou e difundiu que a semiologia seria uma metalíngua ou meta-semiótica que descreveria qualquer semiótica. Para eles, semiótica seria um sistema de signos com estruturas análogas à linguagem.

Em 1969, no seio da Associação Internacional de Semiótica, Roman Jakobson promoveu movimento que encerrou oficialmente a rivalidade entre os termos *semiologia* e *semiótica*, definindo este como termo geral que englobaria as tradições da semiologia e da semiótica geral (v. Nöth, 1995). No entanto, até hoje se documentam controvérsias apoiadas na velha discussão de quem nasceu primeiro ou de quem se ocupa do quê.

Vê-se então que a questão não é meramente nomenclatural, mas de definição do objeto. Não é a história do termo, mas a história da ciência por ele designada que vem gerando polêmicas de relevância histórica, uma vez que chegam a, em certas horas, deformar a idéia acerca da ciência focalizada. Portanto, a

delimitação do objeto da semiótica seria a baliza fundamental buscada. Ainda que o método se mostre claro, sua aplicação e resultado não trazem a mesma clareza. O que se tem é de algum modo a situação circular da charada do ovo e da galinha. Quem ousou enfrentar o problema e deixa contribuições relevantes são Jürgen Trabant (1982: 41-48) e Umberto Eco (op.cit.).

Trabant considera não ser possível uma história "objetiva" da semiótica, mas que haverá sempre diferentes semióticas consoante as diferentes concepções de semiótica dos historiadores. Com base em duas apresentações da história da semiótica (Elisabeth Walther, 1974 & Sebeok, 1979), Trabant mostra como a semiótica é vista e narrada consoante o respectivo ponto de partida. Segundo divisão nietzscheana da história em monumental, crítica e antiquarista, Trabant considera que tanto uma como a outra das apresentações analisadas pertencem ao gênero monumental, interessadas em justificar e glorificar uma determinada teoria ou prática semiótica. Na visão de Trabant, falta-nos uma visão antiquarista em que tudo se registra sem diferenciar o valor, mas que de alguma forma consubstancia a temática semiótica. O autor declara ser uma necessidade a elaboração dessa história antiquarista da semiótica, até para por ela se aferirem as particularidades e se corrigirem as falhas e as injustiças das histórias de tipo monumental e crítico. Isto vai ao encontro de nossas falas sobre questões autoritárias em torno da definição do *locus cientificus*.

A história antiquarista da semiótica foi, entretanto feita, pois o Manual de Posner contém uma vastíssima quantidade de material histórico que abarca todos os domínios que podem ser considerados como pertencendo ao longo dos tempos, de longe ou de perto, à semiótica (a seção B do *Semiotics. A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture* que inclui nada menos que 68 artigos em mais de 1500 páginas, pp. 668-1198 do 1º volume e pp. 1199-2339 do 2º volume).

Em um artigo introdutório a esta história da semiótica, Umberto Eco analisa o problema da relação do objeto e da história

da semiótica. O autor aponta equívocos de parcialidade por parte dos autores do passado, por não observarem o tema em sua inteireza, mas o particularizarem em torno das noções de signo; objeto da semiótica igual ao signo; o signo não é o objeto principal, este é o vasto campo de fenômenos inter-relacionados com os signos (de que fenômenos tratam?); negam a existência de um campo específico para a investigação semiótica (haveria um objeto formal?); escancaram os portais da semiótica deixando-a à disposição de qualquer especulação (tudo é semiótico ou semiótica?) ou negam veementemente o caráter científico da semiótica (seria apenas um método de análise?).

Compartilhamos com Eco acerca da inexistência de um acordo sobre uma lista mínima de conceitos básicos e de a noção de signo permanecer como uma categoria semiótica insuficientemente compreensiva. Por isso, adotamos a idéia de que todo estudioso deva fazer uma apresentação prévia do seu entendimento de semiótica e qual o objeto da sua pesquisa, uma vez que a observação semiótica pode distribuir-se por campos tão diferentes da reflexão científica e da cultura humana. Temos ainda como ponto de partida (ou referência) a tomada da semiótica como doutrina dos signos, para mais adiante avançar na constituição da semiótica como a ciência da semiose (significação ou autogeração – Santaella, 1995).

Atualmente, circulam várias definições de semiótica que acabam por corresponder a outros tantos projetos, diversos entre si. Para Peirce (*Collected Papers*) semiótica é "a doutrina da natureza essencial das variedades fundamentais de toda possível semiose"; para Saussure (CLG), se trata de "uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social" à qual propõe que se dê o nome de "semiologia". Para Erik Buyssens (*La comunicación et l´articulación linguistique*), ao contrário, se trata do "estudo dos processos de comunicação, ou seja, dos meios utilizados para influir os outros e reconhecidos como tais por aquele a quem se quer influir", denomina-a semiologia. Enquanto para Morris (*signos, linguagem e comportamento*) define a semiótica como una

“doutrina compreensiva dos signos”; para Umberto Eco “é una tese de investigação que explica de maneira bastante exata como funcionam a comunicação e a significação”.

Vejamos a seguir as propostas de Jakobson (1990), Locke (1690) e a de Sebeok (1976). Roman Jakobson define semiótica na abertura do primeiro Congresso da Associação Internacional de Estudos Semióticos como qualquer tipo de estudo interessado numa *relation de renvoi*, no sentido clássico do *aliquid stat pro aliquo*. Classifica a linguagem como um sistema de signos, e a lingüística como a ciência dos signos verbais, porém, como uma parte da semiótica, a ciência geral dos sinais que assim foi nomeada e delineada por John Locke (médico, filósofo e político inglês. Excelente filósofo *empirista* segundo a *origem* do conhecimento, e *realista* segundo a *essência* do conhecimento). A seu turno Sebeok transformou a semiótica em uma ciência da vida, ao reintegrá-la às suas raízes na biologia médica. A semiótica foi por Sebeok retirada do terreno filosófico, lingüístico e hermenêutico e devolvida ao domínio da biologia, sua procedência original. A aproximação biológica de Sebeok é inerente a uma perspectiva que pretende investigar como todos os animais estão dotados geneticamente da capacidade de utilizar sinais básicos e signos para sobreviver, e como a semiose humana é ao mesmo tempo similar e diferente da semiose não-humana (ou animal em sentido restrito). Sebeok leva a investigação semiótica para seus princípios orgânicos, ou seja, não se limita a considerar as mensagens como intercâmbios de signos entre uns e outros organismos, senão entende que a semiose afeta à representação do mundo particular a cada espécie. Os enfoques tradicionais se ocupam das estruturações das mensagens e perdem de vista a profundidade do fenômeno semiótico. Segundo Sebeok, a semiótica não versa absolutamente sobre o mundo "real", mas sobre modelos reais complementares ou alternativos desse mundo, e - como Leibniz (1646 - 1716) pensava - sobre um número infinito de possíveis mundos antropologicamente concebíveis. Deste modo, a semiótica não revela nunca o que é o mundo, senão

dá meios de interação sensório-cognoscente para que possamos construir nosso conhecimento sobre o mundo; em outras palavras, o que um modelo semiótico representa não é a "realidade" como tal, porém a natureza descoberta por nosso método de investigação.

Para clarificar, o ponto principal do pensamento de Leibniz é a teoria das mônadas. É um conceito neoplatônico, que foi retomado por Giordano Bruno e Leibniz desenvolveu. As mônadas (unidade em grego) são pontos últimos se deslocando no vazio. Leibniz chama de *enteléquia* e *mônada* (segundo Aristóteles, é o resultado ou a plenitude ou a perfeição de uma transformação ou de uma criação, em oposição ao processo de que resulta tal criação ou transformação) a substância tomada como coisa em si, tendo em si sua determinação e finalidade. Na sua doutrina das mônadas, afirma que cada mônada espelha o universo inteiro. Tudo está em tudo. Isso se aplica também ao tempo, ele diz: "o presente está grávido do futuro".Uma mônada se diferencia da outra, porque as coisas estão nelas presentes em maior ou menor grau, e sob diferentes ângulos e aspectos. Vê-se aqui semelhança com o raciocínio de Peirce, na tomada do universo como um construto semiótico, bem como na afirmação da semiose ilimitada.

Nesse andamento, já se torna possível perceber (ou reiterar) que pisar em terreno semiótico não é tarefa para qualquer um. A história desta ciência é a um só tempo índice e ícone das polêmicas dela decorrentes, e isto explica a ainda inexistência de acordo nomenclatural, perspectiva, enfim, definição última do objeto, que pudesse dar à semiótica uma relativa tranqüilidade investigacional.

A semiótica no túnel do tempo

Muito antes de Saussure e Peirce, uma teoria dos signos e da significação já era construída no seio da filosofia. John Locke (1632 - 1704) e Johann Heinrich Lambert (1728 – 1777) deixaram significativas contribuições neste âmbito. Esta formulação teórica precedia cogitações exclusivas ou dependentes do signo verbal e se

ocupava com investigar a natureza dos signos, da significação e da comunicação na história e nas ciências.

Recuando no tempo, chamamos ao texto o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.). Discípulo de Platão durante vinte anos, na Academia, afastou-se dela após a morte do mestre fundando depois a sua própria escola, o Liceu. É um gênio enciclopédico, abarcando todo o conhecimento do seu tempo e criando novas ciências, como a lógica. Opôs-se à teoria platônica das idéias e fomentou o estudo da natureza, mas as suas concepções sobre o movimento e sobre cosmologia influenciaram negativamente o progresso da ciência até ao Renascimento, dada a enorme influência exercida sobre os filósofos medievais. De suas elucubrações extraem-se dados relevantes para a fundação da semiótica. Platão e Aristóteles fundaram a filosofia e, como teóricos do signo, já eram semioticistas *avant la lettre*.

Embora se constitua um fenômeno dos inícios do século passado, o estudo dos signos traça uma "pré-história", pois suas origens remontam muito longe, aos primórdios da filosofia ocidental, em sua gênese grega.

No período greco-romano, a filosofia constrói uma teoria dos signos verbais e não-verbais. Platão contribuiu com as noções de *nome*, *noção* (ou *idéia*) e *coisa* à qual o signo se refere. No *Crátilo*, Platão discutiu a relação entre nomes, idéias e coisas e concluiu: a) signos verbais, naturais ou convencionais, são representações incompletas da verdadeira natureza das coisas; b) o estudo das palavras não revela nada sobre a verdadeira natureza das coisas; as idéias independem das representações em forma verbal e c) cognições concebidas por meio de signos são apreensões indiretas, logo, inferiores às cognições diretas.

Aristóteles discutiu o signo no âmbito da lógica e da retórica, nele encontrando três componentes em analogia ao pensamento silogístico. Assim descreveu o signo como uma premissa que conduz a uma conclusão. Chamou o signo lingüístico de símbolo e

o definiu como signo convencional das "afecções da alma". O modelo do signo aristotélico é, portanto, triádico.

Da noção de signo como premissa, pode-se deduzir a abertura potencial do signo à polissemia resultante da pluralidade de leituras e de leitores (intérpretes na teoria peirciana). A premissa seria o ponto de partida de um raciocínio, geralmente inaugurada numa construção icônica ou indicial, enquanto que a conclusão – generalização – se mostraria num nível posterior, terceiro, em que as sensações (primeiridade) e as reações (secundidade) já se organizariam simbolicamente, produzindo modelos genéricos disponíveis para a formulação de novos raciocínios sobre outros temas ou idéias. O símbolo, signo em terceiridade, é uma conclusão e se dispõe a tornar-se paradigma para novas semioses.

Também os estóicos viram o signo como entidade triádica (v. Nöth, 1995: 31-2). Seus componentes básicos seriam: a) *semainon***,** que é o significante, entidade percebida como signo; b) *semainomenon*, ou *lékton***,** que corresponde à significação ou significado; e c) *tygchanon***,** o evento ou o objeto ao qual o signo se refere. Sua teoria também estava ligada à lógica e interpretavam a cognição de um signo como um processo silogístico de indução. Ainda classificaram os signos como comemorativos (ao referirem-se a observações associadas anteriormente ao signo) e indicativos (quando indicam fatos não evidentes).

Os epicuristas se opõem aos estóicos e buscam um modelo diádico para o signo em que só o significante (*semainon*) e o objeto referido (*tygchanon*) seriam considerados. O conceito (*semainomenon*, ou *lékton*), parte imaterial do signo, não integraria tal composição. Na base da teoria epicurista, o excessivo materialismo propõe o objeto físico como origem das imagens (*eídola*), que emanam de sua superfície. Os átomos icônicos do objeto irradiam uma imagem que se materializa na mente receptora e formam uma nova imagem chamada fantasia. Logo, os componentes do signo na visão epicurista são a imagem emitida pelo objeto e a imagem captada pelo observador.

Os estóicos aventaram uma precípua de capacidade de antecipação (*prolépsis*) por parte do receptor. Isto consistia numa existência prévia de imagens mentais ou conceitos capazes de antecipar a imagem do signo observado. Observe-se que o processo semiótico descrito pelos estóicos inclui uma terceira dimensão que o aproxima dos modelos triádicos do signo. A idéia de uma imagem mental antecipadora de uma cognição atual está muito afinada com a concepção contemporânea das ciências cognitivas, donde o materialismo epicurista passa a ser visto como um mero dado da história da epistemologia.

A despeito de muitas refutações das idéias epicuristas sobre semiótica, reflexões zoossemióticas e especulações sobre a origem gesticular da língua são contribuições interessantes daqueles pensadores.

O signo como instrumento cognitivo

O apogeu da semiótica antiga vem com Santo Agostinho (354 – 430). Teólogo e filósofo dos primeiros tempos do cristianismo procurou conciliar a filosofia grega, sobretudo a de Platão, com a religião cristã. Na sua filosofia assume relevância a vontade, que leva a valorizar o homem, responsável pelo mal e pelo bem, agente livre da história.

Segundo Coseriu, Agostinho foi o maior semioticista da Antigüidade e o verdadeiro fundador da semiótica (v. Nöth, 1995). Em *As Confissões* (XI, 24), o filósofo diz que:

> *não se pode ver senão o que existe. O que já existe não é futuro, mas presente. Quando se diz que se vê o futuro, o que se vê não são os acontecimentos futuros, que ainda não existem, porque são futuros, mas as suas causas ou talvez os sinais que os anunciam, causas e sinais que já existem; estes não são futuros, mas presentes aos que os vêem, e é graças a eles que o futuro é pelo espírito concebido e predito (Apud Coseriu, 1979: 21, nota 23).*

É ainda Santo Agostinho quem divide os signos em *naturais* e *convencionais*. Naturais são os que involuntariamente significam, assim como a fumaça é sinal de fogo, a pegada sinal de animal; convencionais os que foram instituídos pelo homem com o fim preciso de representar, e destes, os mais importantes são as palavras. Surge então, nova divisão. Os signos convencionais podem ainda ser próprios ou metafóricos. São próprios quando denotam as coisas para que foram instituídos; metafóricos ou translata quando as coisas a que designam servem para significar uma outra coisa.

O signo convencional, aquele que interessa a Agostinho no âmbito do *De Doctrina*, é depois objeto de uma segunda e não menos importante definição: "Os signos convencionais são os signos que mutuamente trocam entre si os viventes para manifestar, na medida do possível, as moções da alma, como as sensações e os pensamentos". Santo Agostinho considerou o signo no plano meramente mental. Para ele, "o signo é uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como conseqüência de si mesmo" (*De Doctrina Christiana*, II, 1, 1). Também distinguiu *signo* e *coisa*. Esta é o que nunca foi usado como signo de outra coisa. Ex. madeira, ferro, etc. Já o *signo* é uma coisa que representa outra coisa. Logo, todo signo é coisa, mas nem toda coisa é signo. As coisas são conhecidas por meio dos signos. Santo Agostinho estendeu o estudo dos signos ao plano não-verbal. Segundo Todorov (Fidalgo, 2003-2004: 33), Agostinho seria o autor do primeiro trabalho propriamente semiótico.

João de São Tomás (dominicano português, 1589-1644), em sua *Ars Lógica*, afirmara que "todos os instrumentos dos quais nos servimos para a cognição e para falar são signos". Nesta linha de raciocínio, o dominicano português insiste fundamentalmente na importância da definição de signo, nas condições requeridas para que alguma coisa seja signo, e como distinguir entre um signo e outros manifestativos que não o são — caso da imagem, da luz que manifesta as cores ou do objeto que se manifesta a si mesmo — o

signo é sempre inferior ao que representa, porque no caso de ser igual ou superior destruiria a essência do signo. É por esta razão que Deus não é signo das criaturas, embora as represente, e uma ovelha nunca é signo de outra ovelha, embora possa ser sua imagem. Assim, as condições necessárias para que algo seja signo são a existência de uma relação para o representado enquanto algo que é distinto de si e manifestável à potência; é ainda necessário que o signo se revista da natureza do representativo; deverá também ser mais conhecido que o representado em relação ao sujeito que o apreende; e ainda inferior, mais imperfeito, e distinto, que a coisa que significa.

Sobre a divisão dos signos, da perspectiva do cognoscente, em *formais* e *instrumentais*, a questão que se coloca é saber se os signos formais são verdadeiramente signos, ou, por outras palavras, de que modo se revestem estes das condições necessárias ao signo, nomeadamente, conduzir a potência para um referente e ser mais imperfeito que a coisa significada. A dificuldade, neste ponto, agudiza-se porque exige, sem dúvida, finas distinções, explicar de que forma o signo formal, que é interior ao cognoscente e a maioria das vezes não é sequer apreendido conscientemente, é meio condutor para o representado:

> *"[...] e assim o signo formal para isto conduz, para que o conceito e apercepção sejam postos na potência e esta se torne cognoscente; mas o próprio conceito não é meio para conhecer. Pelo contrário, alguma coisa é dita ser conhecida igualmente imediatamente quando é conhecida em si e quando é conhecida mediante um conceito ou apercepção; com efeito, o conceito não faz a cognição mediata" (Tomás, João de São, in Tratado dos Signos: 238).*

Filósofo e cientista político inglês, Thomas Hobbes (1588-1679, recorda em sua autobiografia que em certa ocasião, numa roda de intelectuais, alguém perguntou "O que é o sentido?" e ninguém soube responder. Então lhe ocorreu que se as coisas

materiais e todas as suas partes estivessem em repouso ou movimento uniforme, não poderia haver distinção de nada e conseqüentemente nenhuma percepção: assim a causa de tudo está na diversidade do movimento. Lançou essa idéia em seu primeiro livro filosófico, "Uma Curta Abordagem a respeito dos Primeiros Princípios". Ele então planejou uma trilogia filosófica: *De Corpore*, demonstrando que os fenômenos físicos são explicáveis em termos de movimento e que seria publicado em 1655; *De Homine*, tratando especificamente do movimento envolvido no conhecimento e apetite humano, que seria publicado em 1658, e *De Cive*, a respeito da organização social, que seria publicado em 1642.

O estudioso conclui que os nomes são signos das nossas concepções e não das coisas mesmas. No Leviatã (1997, 31) que "não há nenhuma concepção no espírito do homem que primeiro não tenha sido organizada total ou parcialmente nos sentidos". E fala de uma "cadeia de pensamentos" e dessa se "passa para uma cadeia de palavras" (op. cit, p. 44). Portanto, os signos são resultantes de uma rede de tramas mentais, a que mais tarde Peirce denominou *semiose ilimitada*.

George Berkeley (1684 - 753), estudioso irlandês que entendeu que nossas sensações do mundo são "idéias impressas nos sentidos" e não existem a não ser na mente de quem as perceba. Berkeley nega que reste alguma coisa, se tiramos do objeto todas as suas qualidades, tanto as primárias (extensão, consistência) como as secundárias (cores, sons, etc), considerando-as produto de nossos sentidos. Vê-se então que Berkeley apóia sua tese no que vem a configurar o ícone, funda-se na plasticidade, que é a propriedade geradora das imagens mentais. Contudo, esta plasticidade não está nos entes, seres ou coisas; para Berkeley, como as qualidades dos corpos dependem da nossa mente, não podemos atribuir aos corpos mesmos a atividade de causar-nos sensações. Então, para Berkeley, é Deus que causa em nós as impressões (vide abaixo). O que pensamos serem corpos não tem existência real, existem apenas como impressões em nossa mente.

Esse pensamento é frontalmente contrário ao que Immanuel Kant desenvolveria cerca de cinqüenta anos depois, sustentando que algum material é causa do conhecimento sensível e está investido das qualidades percebidas. Kant acredita inteiramente que os corpos existem sem nós, ou seja, existem coisas as quais, apesar de inteiramente desconhecidas para nós, sustentam as qualidades com que as conhecemos.

Para Berkeley, a afirmação de Locke segundo a qual as nossas idéias representam alguma coisa diferente delas próprias é incoerente e gratuita. Se apenas conhecemos idéias, mantenhamos este princípio, diz Berkeley, em conseqüência do qual não tem qualquer sentido dizer que as idéias são representações. Dado que só conhecemos idéias, e conhecemos as coisas, as coisas são idéias. De modo que não há duas realidades, as coisas e as idéias, como pretendia Locke, mas apenas uma: as idéias ou percepções. E, conseqüentemente, o ser das coisas é o seu ser percebido *(esse est percipi).* As idéias são sempre idéias de uma mente que as percebe. Se o ser das coisas consiste em ser percebido, o ser da mente consiste em perceber. De onde recebe o nosso espírito as idéias? Não tem cabimento dizer, como Locke, que de uma realidade exterior diferente das idéias. Como vimos, essa realidade não existe. Berkeley conclui que a nossa mente as recebe de Deus. Por outro lado, Berkeley também afirma a existência de Deus através da idéia de causa: Deus é a causa das nossas idéias. Para o filósofo, havia de serem estudadas as relações entre signos e coisas significadas; e o mundo natural aparece permeado de signos, conforme diria Peirce, posteriormente.

John Locke (1632 – 1704). Sobre a linha do desenvolvimento do empirismo, Locke representa um progresso em confronto com os precedentes: no sentido de que a sua gnosiologia fenomenista-empirista não é dogmaticamente acompanhada de uma metafísica mais ou menos materialista. Limita-se a nos oferecer, filosoficamente, uma teoria do conhecimento, mesmo aceitando a metafísica tradicional, e do senso comum pelo que concerne a Deus, à alma, à moral e à religião.

Locke não parte da "realidade" do ser, mas do fenômeno do pensamento. No nosso pensamento acham-se apenas *idéias* (no sentido genérico das *representações*): qual é a sua origem e o seu valor? Locke exclui absolutamente as idéias, e os princípios que deles se formam derivam da experiência; antes da experiência o espírito é como uma folha em branco, uma *tabula rasa*.

No entanto, a experiência é dúplice: *externa* e *interna*. A primeira realiza-se através da *sensação*, e nos proporciona a representação dos objetos (chamados) externos: cores, sons, odores, sabores, extensão, forma, movimento, etc. A segunda realiza-se através da *reflexão*, que nos proporciona a representação das próprias operações exercidas pelo espírito sobre os objetos da sensação, como: conhecer, crer, lembrar, duvidar, querer, etc. Nas idéias proporcionadas pela sensibilidade externa, Locke distingue as qualidades *primárias*, absolutamente *objetivas*, e as qualidades *secundárias*, *subjetivas* (objetivas apenas em sua causa). De alguma forma, há aqui, embrionariamente, as noções de primeiridade, secundidade e terceiridade que serão adiante formuladas por Peirce.

Das contribuições de Locke, destacamos a definição de signos como *instrumento de conhecimento*. Mais tarde isto contribuirá sobejamente com os achados acerca da teoria da comunicação, a despeito de sua concepção mentalista e subjetivista acerca das idéias e palavras, que as punha ambas na condição de produtos mentais circunscritos ao contemplador e ao emissor, o que inviabilizaria a comunicação humana.

Não pretendemos rastrear toda a história da semiótica, mas cremos já ter trazido aos olhos do leitor parcela significativa de sua evolução.

Para uma Semiótica no século XX

No entanto, para além de uma história geral da semiótica, há a história da semiótica como disciplina do século XX. Aqui é inquestionável que Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista,

matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano é considerado o fundador da moderna Semiótica. Ferdinand de Saussure, na Europa, formulara pressupostos teóricos que o reuniria a Peirce na condição de inventores da semiótica tal como viria a constituir-se nos nossos dias. A semiótica é, em última análise, uma ciência recente para uma temática antiga. No rastreamento de sua história, importa-nos a sua firmação como disciplina autônoma na contemporaneidade, em cujo espaço não subsistem quaisquer dúvidas de que foi concebida pelos seus fundadores como *ciência dos signos*.

É, sobretudo a função representacional dos signos no conhecimento que chama a atenção dos lógicos do século XIX, como Lambert (In Hubig, 1979: 333-344), Bolzano e Husserl. Eles vêem na semiótica uma ciência propedêutica à lógica projetada para o estudo dos signos como instrumentos do pensamento e do conhecimento.

Um breve parêntese sobre categorias as categorias aristotélicas e kantianas. Segundo Aristóteles (in *Organon*), *categorias* são as formas básicas sob as quais a realidade chega até nós. Percebe-se alguma coisa e a coisa percebida é ou um *ente real (exemplo: um cenário, um objeto físico)* ou é uma *qualidade* (exemplo: calor, frio, dor, amarelo); ou é uma *relação* entre as duas coisas (exemplo: o cenário é muito verde); ou é uma *ação* que está sendo praticada por algum ente (exemplo: alguém produz um texto). Todas as coisas que se pode perceber no mundo se incluem numa destas categorias. Elas são a divisão máxima da realidade. E seriam, equivalentemente, os vários tipos de conceitos possíveis.

Para Kant, as categorias são formas *a priori* necessárias para pensar a experiência. Distingue quatro categorias gerais, cada uma subdividida em três secundárias: *de quantidade* (unidade, pluralidade, totalidade); *de qualidade* (realidade, negação, limitação); *de relação* (substâncias e acidentes, causa e efeito, reciprocidade entre agente e paciente); *de modalidade* (possibilidade-impossibilidade, existência e não-existência,

necessidade e contingência). Verifica-se em um e outro quadro categorial uma constância relativa a qualidade, relação e existência real. Fecha-se aqui o parêntese e retoma-se a formulação semiótica de Peirce.

É no seguimento desta linha filosófico-lógica que Peirce desenvolve o seu conceito de semiótica (v. Oehler, 1987). Para Peirce a semiótica é uma disciplina lógica. Sua idéia sobre sinequismo vem pôr em xeque muitos pressupostos relacionados às semióticas que se deixam dirigir para estilhaçamentos estruturalistas que perdem de vista a totalidade cósmica universal e a talidade (tal como é – v. Plaza, 1998) dos fenômenos. Logo nos primeiros escritos, mais precisamente em *On a New List of Categories* (Peirce, CP), estabelece os traços gerais do que seria a sua semiótica. As categorias aristotélicas e kantianas são condensadas simplesmente em três, *qualidade, relação e representação*, havendo então a distinguir três tipos de *representações* (termo que viria a ser substituído por *signo*), *similitudes* (mais tarde, *ícones*), *índices* e *símbolos*.

A tese fundamental de Peirce nos primeiros escritos, *Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man* e *Some Consequences of Four Incapacities*, é de que "todo o pensamento está nos signos" e, portanto, de que a semiótica tem uma aplicação universal. Tudo pode ser um signo, bastando para isso que entre num processo de semiose, no processo de que algo está por algo para alguém.

Diretamente na trilha de Peirce, Charles Morris apresenta a semiótica como a ciência dos signos com as subdisciplinas da *sintática, semântica e pragmática* (Morris, 1971: 20). O mérito de Morris é o de ter estabelecido esta divisão epistemológica da semiótica, que se tornaria canônica, na base do próprio processo semiósico. O estudo semiótico dos signos pode ser sintático (relação entre signos), semântico (relação entre signos e interpretantes ou referências) ou pragmático (relação entre signos e intérpretes ou sujeitos), justamente em função da natureza

relacional e relativizante do signo. Todo signo consiste na relação de um veículo sígnico que denota algo para alguém. A semiótica não é concernente ao estudo de um tipo particular de objeto, mas de qualquer objeto se (e apenas se) participante de uma semiose (Morris, op.cit.).

Ainda que estudiosos afirmem não restarem dúvidas de que — quanto à semiótica de proveniência peirceana, seguramente a corrente semiótica mais importante da atualidade — a semiótica foi e continua a ser entendida como doutrina dos signos, arriscamos contestar extraindo da concepção semiótica do filósofo norte-americano de nossa eleição a proposta de uma *semiose da cognição*. E para nós a cognição se estende a todos os componentes do universo, partindo da premissa peirceana da mente universal, que se objetiva na explicação do legissigno. A análise lógica aplicada aos fenômenos mentais mostra que não há senão uma idéia de mente, a saber, a de que as idéias tendem a propagar-se de forma continua e a afetar a outras determinadas que se encontram em uma relação peculiar de afetabilidade junto àquelas. Ao propagar-se perdem intensidade, e especialmente o poder de afetar a outras, mas ganham em generalidade; e acabam por mesclar-se com outras idéias. Desta forma se convencionam os signos e se constroem os interpretantes. Portanto, na perspectiva peirceana, os signos em geral ganham ênfase e dimensões progressivas que, em última instância, convola o mundo num grande signo.

A negação dos signos como o objeto da semiótica

A. J. Greimas produz na escola francesa a negação dos signos como objeto da semiótica. É, portanto na história da semiologia, ou da semiótica de proveniência lingüística, que se encontram razões para a transformação da semiótica tradicional.

Saussure apresenta uma idéia de semiologia tão clara quanto embrionária. À semiologia competiria "o estudo da vida dos signos no seio da vida social" (CLG). Sendo a linguagem um sistema de

signos entre outros sistemas de signos de que o homem se serve para comunicar, a lingüística seria uma ciência particular de determinados signos, os signos da linguagem, e enquadrar-se-ia na ciência geral da semiologia que se debruçaria sobre todos os signos. A nova ciência, denominada a partir do grego ??????? (*semeion*), "sinal", "estudaria em que consistem os signos, que leis os regem"(CLG). Importante observar que sem que se conhecessem ou se comunicassem Peirce e Saussure engendravam teorias assemelhadas, ainda que com fundamentos bastante distintos: Saussure centrou-se no signo lingüístico numa preocupação profunda com a estruturação do pensamento em signos verbais; Peirce interpretava a produção sígnica em geral, observando a capacidade de produção de significados a partir de sinais naturais ou artificiais que convolavam em signos infinitamente.

A despeito deste encontro de observação sobre o signo, os franceses sob a liderança intelectual de A.J. Greimas propõem uma guinada no projeto semiótico, apoiando-se nos pressupostos hjelmlevianos e na semântica fundamental. Afastam o signo da condição de objeto da semiótica e constroem novo objeto: *estruturas elementares da significação*. Conjuntamente com a sintaxe fundamental, recobrem o estudo das estruturas designadas pelos conceitos de língua (Saussure) e de competência (Chomsky). As estruturas semânticas podem ser formuladas como categorias e são susceptíveis de ser articuladas pelo quadrado semiótico. São investigações de base gerativa e perseguem programas narrativos como processos de produção de significado.

O quadrado semiótico

O quadrado semiótico situa-se na semântica fundamental, ponto de partida do processo gerativo. Este consiste na trajetória de produção do objeto semiótico, das estruturas profundas às estruturas de superfície, do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. Nesse percurso distinguem-se três

níveis, da base para o topo: o nível profundo e o nível de superfície das estruturas narrativas, e o nível das estruturas discursivas. Os diferentes níveis são estudados respectivamente pelas sintaxes e semânticas fundamentais, narrativas e discursivas (Greimas & Courtés, 1979: 157-160).

O quadrado semiótico consiste na representação visual da articulação lógica de uma qualquer categoria semântica. Partindo da noção saussuriana de que o significado é primeiramente obtido por oposição ao menos entre dois termos, o que constitui uma estrutura binária (Jakobson), chega-se ao quadrado semiótico por uma combinatória das relações de contradição e asserção. Este é um procedimento estruturalista na medida em que um termo não se define substancialmente, senão pelas relações que contrai.

Em nossa leitura, o redirecionamento do projeto semiótico pelos franceses da corrente citada reforça o lume sobre uma proposta semântico-estruturalista revificada pelas idéias gerativistas. Isto, além de reduzir, numa primeira instância, o foco da investigação para o âmbito do signo verbal, afasta-se da dimensão lógico-filosófica perseguida pela semiótica representada pelo pensamento peirceano e demais estudiosos do signo como célula da significação. Salvo melhor entendimento, para a semiótica francesa, a célula da significação passa a ser o processo, o que predetermina um modelo de análise por fórmula – o quadrado semiótico e seus desdobramentos – que, a nosso ver, por um lado, objetiva a análise a partir das demonstrações diagramáticas possíveis, mas, por outro, submete/aprisiona o objeto de análise a/em um modelo prévio, que, a princípio, não estaria sujeito às imprevisibilidades do vir-a-ser.

Segundo a visão de que o discurso tornou-se um mediador independente tanto da natureza como da sociedade, o princípio da imanência passou a estar na base das ciências da linguagem e decorre da autonomia da linguagem. Por via deste princípio, o sentido autonomiza-se. Doravante, tudo o que significa obedece a leis internas próprias, independentes, em parte, pelo menos, dos

dados exteriores. À *referência* sucede a *ilusão referencial* (impressão de que o real concreto basta a si próprio – cf. Barthes,1987: 136) e o *simulacro do real* (Courtès, 1991: 55). Os objetos modificam-se profundamente. Tornou-se evidente que a linguagem não é um puro signo, e que nem tudo é produto da linguagem. Depois da separação total (as coisas em si & o sujeito transcendental), depois das aventuras da mediação, depois dos equívocos da incomensurabilidade entre os dois pólos, tudo está a ser agora objetalizado pela imagem. E é com base nesta imagem que o quadrado semiótico se consolida nos estudos da corrente francesa sobre a significação, e, salvo melhor juízo, recupera a dimensão semiológica por centrar suas elucubrações na tradução verbal do processo de produção de significados.

Negando o signo como objeto da semiótica e propondo análises em nível superior e inferior ao do signo, duas direções são identificadas para a análise com bases greimasianas: no nível inferior, analogamente à decomposição do fonema em traços distintivos, tem-se a atomização dos signos em seus componentes semânticos, ou semas; no nível superior, a descoberta de unidades textuais, entidades semânticas nucleares que são mais que signos. Seu modelo de análise evoluiu para o que denominou *trajetória gerativa* (Greimas & Courtés, 1979: 132-134).

A questão da imanência

Comparando-se as óticas de Peirce e Greimas, parece-nos possível concluir sobre uma diferença fundamental relacionada ao princípio da imanência. Para Peirce, a imanência está no signo em si. Enquanto para Greimas a imanência está nas relações construídas no programa narrativo. O primeiro discute o signo em suas relações endógenas e exógenas ao texto (em qualquer código ou linguagem) de que participa. O segundo circunscreve a análise às estruturas internas do texto (*discurso*, para Greimas) observado, traduzindo-as em processos verbais.

Chamando-se Ducrot (1981) ao texto, pode-se propor uma reflexão sobre a natureza *argumentativa* (e não narrativa, como querem os greimasianos) do discurso. Na Retórica moderna, a partir de Perelman (1993) pelo emprego de técnicas discursivas busca-se a adesão dos espíritos às teses, o que caracteriza a argumentação como um ato de persuasão. Nesse sentido, a linguagem não é só meio de comunicação, mas também instrumento de ação sobre os espíritos, ou seja, é um meio de persuasão, pela interação.

Concebendo assim a linguagem é que se pode postular a inexistência do discurso neutro, objetivo, imparcial; pelo contrário, a argumentatividade, segundo Ducrot (1981), está inscrita na própria língua. Portanto, o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Do ponto de vista semiótico, a produção do signo (algo que está por algo para alguém) pode ser lida como um processo discursivo-argumentativo, uma vez que a expressão-manifestação de uma idéia sobre algo por meio de um signo traz subjacente a intenção (mesmo inconsciente) do agente semiótico (o sujeito) de distribui-la entre seus interlocutores, preferencialmente fazendo-lhes assumi-la como deles. Logo, é um processo argumentativo e não meramente narrativo. A função do pensamento é unicamente a de produzir a crença (voltaremos a isto na conclusão).

No mito moderno, os objetos da crença teriam três particularidades. Primeiramente, possuíam bordos nítidos sem nenhuma aderência ao mundo social. Em segundo lugar geravam conseqüências imprevistas, que, idealmente, não deviam existir, mas que eram descobertas por acaso ao longo da sua carreira de objetos. Em terceiro lugar, projetavam-se sobre eles valores, símbolos, signos que pertenciam ao mundo social. Seguindo esta esteira, verifica-se que a mutação é uma característica imprescindível do existente (seja real ou fictício). Logo, a evolução das teorias científicas está sujeita a este movimento contínuo de transformação. No entanto, retomando a questão do autoritarismo intelectual (segundo Bacon, as aulas seriam reinos da

mente, e os mestres, tiranos e conquistadores – v. Merrel, 1998: 21), é possível verificar-se uma luta pela afirmação de uma corrente em detrimento de outra. Assim a atitude dicotômica ainda predomina sobre a dialética, ainda que os movimentos estruturalistas tenham cumprido já o seu papel, deixado suas contribuições relevantes e aberto espaços para novos enquadres.

Mais uma marca decisiva entre a ótica francesa e a norte-americana é a questão do limite da interpretação. Para Greimas a imanência é condição fundamental e, por isso, delimita a compreensão do texto. Para Peirce, a interpretação é ilimitada e contínua, está sujeita a processos interacionais que geram uma semiose infinita regulada pelas relações entre signos, intérpretes e interpretante. A imanência se constrói em cada interação, que, a seu turno, reconstrói o objeto imediato. Logo, imanência não é qualidade preexistente.

A imanência integra os princípios básicos do estruturalismo, sobretudo no âmbito da crítica literária (Barthes e Kristeva aprofundaram de modo relevante discussões em torno do tema). A relevância do princípio da imanência não deveria engendrar litígios teóricos, mas dar suporte a visões diferenciadas de um mesmo fenômeno: o processo semiótico. Segundo Nöth (1995, 297 – 2.2), as perspectivas tidas por divergentes são, na verdade, complementares, pois signos, significados e redes de relações são todos conteúdos-objetos da investigação semiótica, logo, não há por que digladiar. Acrescentamos que a pluralidade de óticas deveria ser vista como enriquecimento do processo investigativo, uma vez que os enfoques conseguem apontar traços, geralmente, diferenciados e, quase sempre, interessantes ao avanço das descrições.

Traços distintivos, estruturas dinâmicas e perspectiva funcional.

Avançando nas polêmicas em torno da construção/descrição de uma teoria da linguagem, a Escola de Praga (fundada em 1926)

opôs-se ao estruturalismo "puro" de Saussure e Hjelmslev, descobriu *os traços distintivos* como *átomos da linguagem* e dos *princípios funcionais de sua descrição fonológica,* deixando assim contribuições expressivas para a pesquisa na *estrutura dos sistemas de signos*. As contribuições dos teóricos dessa Escola se projetaram para além da lingüística, influenciando a estética, a poética, a estilística e a teoria da literatura.

Dentre as contribuições dessa Escola, ressalta-se a relevância dada à *diferença entre estático e dinâmico nas perspectivas da lingüística sincrônica e diacrônica*. Produziu-se um conceito dinâmico de estrutura associado a uma perspectiva funcional de análise dos fenômenos artísticos, principalmente. (Observe-se que isto vai ao encontro do sinequismo peirceano, que aponta a infinita ressignificação proveniente da relação de tudo sobre tudo num mundo precipuamente mutante.) Estendeu-se a análise da expressão lingüística para o conteúdo das estruturas, e da análise do verbal para os não-verbais e visuais meios de expressão. Murakóvski (1934) define o trabalho artístico como um signo dotado de função comunicativa e autônoma. Isto explicita a dimensão do estruturalismo de Praga e o inclui entre os modelos semióticos.

As principais contribuições dessa Escola foram: traços distintivos, estruturas dinâmicas e perspectiva funcional.

Semióticas e dimensão cibernética.

Os russos, após o fim do stalinismo, retomaram seus estudos de base formalista e decidiram prosseguir na pesquisa estruturalista que já evoluía em Praga, Copenhagen, Paris e na América. Na década de 60, seus estudos se faziam conhecer como *estruturalismo soviético*. Já após os meados dos anos 70, passam a ser designados como *semiótica soviética*.

Dois centros de estudos se projetaram na Rússia: o de Moscou e o de Tartu (Estônia). Ficaram conhecidos como Escola Semiótica de Moscou-Tartu (*Moscow-Tartu Semiotics School*). Muito cedo

desenvolveram projetos sobre máquinas de tradução, lingüística-matemática e cibernética. Deram curso à idéia de uma semiótica de sólidas bases na informação, na comunicação e na teoria de sistemas. Receberam forte influência de Saussure, Hjelmslev e Jakobson. Estenderam seu escopo de análise da linguagem e da literatura para outros fenômenos culturais, tais como a *comunicação não-verbal e visual* (pintura, música, cinema), *mito, folclore e religião.*

Do ponto de vista da poética e da estética, os soviéticos introduziram a pesquisa da *semantização das formas de expressão*: traços de estilo e métrica são passíveis de interpretação semântica. Enfim, são signos. Finalmente, definem arte e cultura como sistemas modelizadores secundários, concordando com a idéia de Lotman de que todo sistema semiótico é construído sobre o modelo de linguagem.

Conotação, metalinguagem, mitologia e ideologia.

Propagador da teoria de Saussure, Roland Barthes contribui proficuamente no âmbito da semiótica visual (arquitetura, imagem, pintura, cinema, publicidade), assim como na semiótica da medicina. Mas a trajetória dos estudos barthianos é ampla. A pesquisa semiótica atingiu seu auge com o *Fashion System* (sistema da moda), após o que o estudioso retornou à ensaística sobre poesia, literatura e cultura.

O conceito hjelmsleviano de *conotação* é a chave para a análise semiótica da cultura desenvolvida por Barthes. Numa versão simplificada da glossemática, Barthes definiu o signo como *um sistema constituído por uma expressão (E = significante), em relação (R) com um conteúdo (C = significado): ERC.* Nesta linha de raciocínio, seu sistema sígnico se explica como: se a extensão é de conteúdo, o signo primário (E_1 R_1C_1) gera a expressão de um sistema sígnico secundário: E2 (=(E_1 R_1C_1) R_2C_2). O signo primário, segundo o autor é o *denotativo*; enquanto o segundo é uma *conotação semiótica* (Barthes, 1964, 89). Com este

raciocínio, Barthes discutiu a questão da extensão dos significados como um primeiro nível do sistema sígnico, que se expande com a adição de nova expressão. Assim ele explicita a *função metalingüística*, em que o signo primário seria a linguagem-objeto sobre a qual se discorre por meio da metalinguagem, linguagem que fala da própria linguagem. As terminologias científicas são exemplos de metalinguagem. Registra-se um equívoco na leitura de Barthes sobre *conotação* e *metalinguagem* em relação aos postulados de Hjelmslev, uma vez que ambas constituem signos secundários: a primeira, em relação à expressão; a segunda, em relação ao conteúdo (v. Mounin, 1970: 193).

Em suas considerações sobre mitologia e ideologia, Roland Barthes atribui aos meios de comunicação de massa a criação de mitologias e ideologias como sistemas secundários de signos conotados com vistas a dar a suas mensagens a aparência de fundações originais, como se fosse um sistema primário de denotados. Para ele, o nível denotativo expressa significados naturais; e o nível conotativo, conceitos secundários. Mais tarde, Barthes refuta a idéia de uma denotação como signo primeiro, significado original, inocente, natural, e a reapresenta como ilusão denotativa resultante de um processo de conotação em última instância.

Barthes também constrói programas de pesquisa sistemática em semióticas não-lingüísticas, lançando mão de métodos da lingüística estrutural - como análise distribucional e testes de comutação – para identificar traços distintivos e pertinentes em sistemas formais.

Barthes reforçou a tomada da lingüística como ciência contingente (em detrimento da semiótica; semiologia para ele). Com base na tese de que os fenômenos semióticos não-lingüísticos dependem fundamentalmente da linguagem, concluiu que a lingüística não é uma parte da ciência geral dos signos, mas uma privilegiada parte, é a semiologia que é uma parte da lingüística

(Barthes, 1964, 11). Esta é a tese mais radical em relação à proposta de Saussure da lingüística como um ramo da semiologia.

Retomamos aqui a idéia de que o signo verbal é apenas um tipo sígnico do qual se ocupa a lingüística. Logo, se existe uma ciência geral dos signos, estaria aquela contida nesta indiscutivelmente. Além disso, é possível recuperar ainda a questão acerca de semiótica e semiologia. A primeira, já definida como ciência geral dos signos e da semiose, exploraria todo sistema sígnico e suas conseqüências significacionais; enquanto a segunda, desde sua fundação, vem-se ocupando da análise discursivo-textual, analisando as tramas enunciativas segundo modelos estruturais predeterminados. A ênfase nestas delimitações tem uma preocupação eminentemente didática, uma vez que já nos enquadramos como uma estudiosa da semiótica com finalidade metodológica. Por isso, vamos e voltamos à esfera das definições de âmbito, para auxiliar os leitores iniciantes (mais que nós, pelo menos) na construção de suas sínteses teóricas.

A urgência semiótica na reflexão científica contemporânea.

Considerado o breve rastreamento da formação da ciência semiótica, de seus compassos e descompassos em função das perspectivas adotadas pelos estudiosos que dela vêm-se ocupando ao longo dos tempos, percebemos uma urgência na assunção de, pelo menos, uma atitude semiótica por parte dos pesquisadores. A reestruturação sociopolítica das nações em seu projeto de globalização, a nosso ver, impõe um olhar mais abrangente sobre os fatos e fenômenos. Disto decorre a rediscussão das noções de signo e significação (semiose) com vistas a uma análise de fato pluridimensional dos problemas atuais.

O que se entende como signo no século XXI? A idéia de que algo que está em lugar de alguma coisa e que representa algo para alguém ainda dá conta da definição de signo? A evolução da mera condição de sinal ao estatuto de signo já se faz legível? A trajetória cognitiva projetada sobre as construções sígnicas já se faz

inteligível? Na produção da significação (processo semiótico), o observador já consegue compreender os graus de complexidade que separam o ícone puro e o hipoícone (ícone de segunda ou ícone degenerado)? Já é aceitável incluírem-se ícones e símbolos no nível das referenciações, e os índices no das inferenciações e ilações? Estas e outras indagações parecem-nos provocar um reexame das relações entre signos e tipificações, entre signos e objetos, entre significações originárias e significações conseqüentes.

Nesta perspectiva inquisitorial, verifica-se que, a despeito da antigüidade da tradição semiótica, as conclusões obtidas ainda se mostram em estado incipiente. No entanto, esta incipiência se nos mostra profícua, uma vez que abre portas para uma especulação infinita bem nos moldes da proposta semiótica de Peirce. Segundo Büttner (1999: 6-7), "três grandes necessidades da humanidade, que englobam muitas outras, são apresentadas como prioritárias: a responsabilidade, confiança e solidariedade na sociedade; a constituição da paz universal e a globalização holística". Isso requer uma educação eficiente e uma ressignificação das práticas sociais, sobretudo no âmbito das pesquisas científicas. É mister que a comunidade de investigação se reorganize como elemento gerador duma educação holística, orientada pelo pensar inteligente.

Uma contribuição no âmbito da semiótica verbal.

Sob a liderança de *Darcilia Simões* (Doutora em Letras Vernáculas – UFRJ, 1994) e *Nícia Ribas d'Ávila* (Doutora em Ciências da Linguagem – Semiótica - U.P. III, Paris, França, 1987), foi criado com o nome de *Semiótica, Leitura e Produção de Textos* — doravante identificado como SELEPROT — durante o Censo 2002 do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq e pautou-se nas seguintes premissas: a) a importância dos estudos semióticos na atualidade e b) a relevância dada aos estudos semióticos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que implica a especialização de profissionais no âmbito das linguagens em geral

e incita o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às Letras, em especial.

Em contraponto, a inclusão de subsídios semióticos nos currículos escolares e de disciplinas de semiótica nos cursos de graduação documenta a necessidade de preparação de recursos humanos especializados em estudos semióticos. Isto também se justifica pela necessidade de inserção de modelos de análise semiótica (sincrética ou não) nos espaços de leitura e produção textual (verbais e não-verbais). A hipótese de que o mundo é um construto semiótico e de que tudo que nos rodeia é convolável em signo, portanto, sujeito a semioses múltiplas ou mesmo infinitas (Peirce, Nöth, Santaella, Plaza, Simões, etc.) impõe não só o aprofundamento teórico para suporte das interpretações científicas produzidas pelos especialistas, mas também a preparação de leitores capazes de interpretações mais profundas dos textos-objeto que se lhes apresentem, para que se tornem leitores críticos não somente sujeitos à absorção da opinião "predominante no mercado da instrução e da informação" (destacando-se a escola e a mídia). Além disso, é necessário realçar que os leitores semióticos (cf. Eco, Simões, etc.) desenvolverão, por conseqüência, habilidades de produção textual, que poderão influir no cenário sociocultural atual, promovendo a discussão do sistema e o aperfeiçoamento deste em prol de melhores dias para a sociedade.

Nesta perspectiva, vimos discutindo a legibilidade textual segundo a natureza do texto e as marcas expressivas (icônicas) e impressivas (indiciais) manifestas, sobretudo na seleção das imagens oriundas da combinação de signos verbais e não-verbais. Aliamos assim os estudos lingüísticos aos semióticos tomando o texto verbal como signo visual, por apresentar características correlatas às detectáveis nos textos ditos não-verbais.

No âmbito lingüístico, as unidades lexicais tomadas como objeto de uma investigação relativa à forma e ao conteúdo fazem emergir valores de natureza semiótica e semântica. Esta vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um

sistema lingüístico; aquela vai tratar do processo de produção de sentido a partir da análise das funções-valores que os signos eleitos pelo produtor do texto adquirem na trama textual. A função lexicológico-semiótica faz das *palavras* (signos atualizados em contextos frasais) *signos evocadores de imagens*, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

O projeto do grupo SELEPROT visa a enriquecer as teorias semióticas, ampliando-lhes a aplicação nas áreas de Lingüística, Letras, Artes e Comunicação, privilegiando seu potencial teórico na formulação de uma moldura metodológica que subsidie o ensino das línguas e o processo de produção de textos e da leitura (de textos verbais e não-verbais). Composto de doutores e mestres em Letras, Lingüística, Comunicação, Música, Semiótica, Teatro, etc., o grupo tende a desenvolver projetos inter- e transdisciplinares plenamente ajustados às demandas contemporâneas. Explorando a potencialidade de aplicação da semiótica no âmbito da produção de textos (verbais e não-verbais), nossas pesquisas tendem a entrecruzar semiótica, análise do discurso, lingüística textual, artes plásticas, música, cinema, teatro, pintura (e outras linguagens) com vistas a analisar e tentar explicitar o processo de produção do sentido, apontando as especificidades de cada código e suas relações com os espaços mentais ativados durante as atividades de produção textual e de leitura, com vistas a ampliar o domínio lingüístico dos sujeitos viabilizando-lhes a apropriação do código privilegiado nas

sociedades letradas: o verbal escrito (maiores detalhes em Simões, 2004).

Como se fosse possível concluir...

É angustiante a sensação de tentar encerrar um estudo sobre tema rico e por isso polêmico como o que o que ora abraçamos para dele falar. Os portais da semiótica são, antes de tudo, mítico-lendários, se observados como parte da história do conhecimento humano. Embebidos em fundamentos filosóficos, os estudiosos debatem-se sob as ondas da investigação num modelo *quo vadis* e agarram-se às ilusões de descoberta que se anunciam nos oásis que se afiguram nos desertos de suas buscas.

Essa metáfora não é uma produção ocasional, mas uma ilusão referencial hipotética para o estado em que nos encontramos ao tentar concluir este texto. Há tanto sobre o que falar! Há tanto para discutir! No entanto, as ilusões não podem apoderar-se de nossa razão e levar-nos a lugares de um pretenso dizer completo. Começamos, então, a despegar-nos da ilusão e retomar a consciência da sempre limitação do saber e do dizer e recuperar o compromisso da provocação, da apresentação de idéias e conclusões provisórias, parciais, imperfeitas, discutíveis, etc., mas que podem estimular a busca e a polêmica saudável que faz avançarem as descobertas e as invenções.

Com a clareza de nossa pequena leitura sobre o tema (começamos nossos estudos na área em 1988), queremos crer ter podido reunir dados que viabilizem a construção de uma imagem (ainda que deformada, é claro!) do processo de desenvolvimento e firmação da *semiótica como uma ciência especulativa do processo de conhecer, representar e significar*. Mantemos nossa posição acerca de uma semiótica voltada para a cognição, ocupada com a produção sígnica e com a semiose ilimitada, sem distinguir hierarquias tipológicas, senão orientando a interpretação dos signos nos processos de interação donde emergem seus valores e

funções imediatas, a partir dos quais a autogeração sígnica se projeta ao infinito.

Pensamos com Peirce que apresenta o pensamento como um sistema de idéias cuja única função é a produção da crença. A unidade do sistema reside na sua função. A função do pensamento é unicamente a de produzir a crença. A crença, por seu lado, é o apaziguamento da dúvida. Mas, ao sossegar a irritação da dúvida, a crença implica a determinação na nossa natureza de uma regra de ação, ou, numa palavra, de um hábito. Quer isto dizer que com a crença acaba a hesitação de como agirmos ou procedermos. Logo, urge re-significarmos nossas crenças.

Por isso, entendemos que a semiótica se impõe como o grande enquadre científico-epistemológico do terceiro milênio, por meio do qual parece-nos possível buscar o entendimento das mudanças e das necessárias e conseqüentes compatibilizações entre o dado e o novo, em prol de uma convivência harmoniosa entre os seres e coisas que compõem o ecossistema em que estamos envoltos.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Elements of semiology*, London: Cape, (1964), 1972.

_____ *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BÜTTNER, Peter. *Mutação no Educar: uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena – o óbvio não compreendido*. Cuiabá: EdUFMT, 1999.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: USP, 1979.

DUCROT, Oswald . *Provar e Dizer*. São Paulo: Global Universitária, 1981.

ECO, Umberto, "History and historiography of Semiotics" in Posner, org., 1997.

EDLOW, Robert Blair. *Galen on Language and Ambiguity*, Leiden: E.J.Brill, 1977.

FIDALGO, António. "Da semiótica e seu objecto". In *Comunicação e Sociedade 2, Cadernos do Noroeste*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 1999. http://bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-objecto-da-semiotica.html

_____. *Manual de semiótica*. UBI – PORTUGAL - www.ubi.pt - 2003/2004

_____. *Semiótica: A Lógica da Comunicação*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Semiotics and language*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

_____. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris: Hachette, 1979.

HOBBES, Thomas. *Leviatã*. edição brasileira. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HUBIG, Christoph. "Die Zeichentheorie Johann Heinrich Lamberts: Semiotik als philosophische Propädeutik" in *Zeitschrift für Semiotik* 2, 1979

JAKOBSON, Roman, *On Language*, Cambridge: Harvard University Press, 1990.

LOCKE, John: *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano* (1690), trad. por Edmundo O´Gorman, México, F.C.E., 1956, fragmentos.

MACHADO, Irene. "Comunicação, um problema semiótico?" In *Ciberlegenda*, Nº 5, 2001. http://www.uff.br/mestcii/irene1.htm

MERREL, Floyd. Introducción a la semiótica de C. S. Peirce. Maracaibo: Universidad de Zulia, 1998.

MORRIS, Charles. *Writings on the General Theory of Signs*, The Hague: Mouton, 1971.

MOUNIN, Georges. *Introduction à la semiologie*. Paris: Minuit, 1970.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica. De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

_____. *Handbooks of semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995a.

OEHLER, Klaus. "An Outline of Peirce's Semiotics" in Martin Krampen, org., *Classics of Semiotics*, New York: Plenum Press, 1987.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2932-2935, 2.545-567. [CP]

PELLIZER, Ezio, "Sign Conceptions in pre-classical Greece" in Posner, org., 1997.

PEREIRA, P. Isidro, S.J. *Dicionário grego-português e português-grego*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.

PERELMAN, C. *O Império Retórico*. Lisboa: Asa,1993.

PLAZA, Julio. "Estética e Semiótica das Artes" (apontamentos), Instituto de Artes, Unicamp, 1998.

SANTAELLA, Lucia. "Conferência de abertura" do *V Congresso Brasileiro de Semiótica* (Faculdade Belas Artes em São Paulo - SP – set/2002). In http://www.geocities.com/absbsemiotica/vcongresso.htm

_____. *A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração*. 1995, SP: Ática

SIMÕES, Darcilia. "Semiótica, leitura e produção de textos: Alternativas Metodológicas". Comunicação apresentada no XIX Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, no GT de Semiótica, na UFAL, jul/2004. [no prelo]

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. (CLG)

SEBEOK, Thomas A. "Symptome, systhematisch und historisch" in *Zeitschrift für Semiotik* 6/2-2, 1984.

_____. *Contributions to the Doctrine of Signs*, Bloomington: Indiana University Press, 1976.

_____. *Theorie und Geschichte der Semiotik*, Reinbeck, 1979.

TRABANT, Jürgen, "Monumentalische, kritische und antiquarische Historie der Semiotik" in *Zeitschrift für Semiotik* 3/2, 1982.

TOMÁS, João de São. *Tratado dos Signos*, tradução, introdução e notas de Anabela Gradim Alves, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.WALTHER, Elisabeth. *Allgemeine Zeichenlehre. Einführung in die Grundlagen der Semiotik*, Stuttgart, 1974.

A Bela e a Fera:
Conto de Fadas ou de fados?

Geruza Zelnys de Almeida – PUC/SP

O conto que hoje conhecemos e que tanto nos delicia pela forma que o encerra (brevidade, intensidade e unidade) deriva-se da tradição oral, cujas raízes míticas podem ser verificadas e vivificadas numa leitura atenta e profunda de suas entrelinhas. Derivado do termo latino "*computum*", o gênero breve por excelência se propõe a enumerar fatos, ou melhor, enumerar um fato central e acontecimentos ligados a ele. Como se centra sobre determinado fato, a brevidade, concisão e intensidade dessa modalidade narrativa aproximam-na da poesia.

Sendo assim, debruçar sobre a análise do conto é, antes de tudo, um percurso instigante e labiríntico: cada porta não revela uma saída, mas uma entrada para novas significações. Nesta análise, o conto A Bela e a Fera, coletado por Câmara Cascudo em Minas Gerais, será focado a partir de uma perspectiva em três dimensões, a fim de ampliar a tese pigliana de que todo conto conta duas histórias. Aqui, a Bela e a Fera será uma unidade composta por três histórias distintas que se entrelaçam e se completam. Nosso estudo fundamenta-se nas três instâncias distintas formadoras do conto maravilhoso: a forma fixa, o autor oral e o autor artista. Vejamos como isso se processa.

1. A Bela e a Fera: da forma simples à 3D

A Bela e a Fera é um conto popular e por isso contém as características elencadas por Cascudo (2000: 13): antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Tais caracteres fazem dessa forma narrativa, uma forma primeira que, nas palavras de Grimm, saem do coração do Todo e se edifica como uma "criação espontânea" e natural. Assim, quando Jolles (1930) classifica o

conto como “forma simples”, se refere à mobilidade e pluralidade que o encerra; diferindo-o da “forma artística” que, por ser obra de um, e muito mais sólida, elaborada e submetida a uma construção unificadora, em vista das várias vozes que orquestram o conto popular.

Jolles (Idem: 198) ainda salienta a necessidade e/ou disposição mental do leitor na recepção do conto de fadas, pois este acontece no plano maravilhoso, ou seja, “as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como deveriam acontecer”. E, só através da “moral ingênua”, o leitor poderá adotar esse espaço maravilhoso como natural e “crer” nos “fados” de Bela, Fera e demais personagens.

Ocorrendo na atemporalidade do “era uma vez”, o conto “satisfaz as exigências da moral ingênua e, portanto, [os acontecimentos] serão bons, justos segundo nosso juízo sentimental absoluto” (Idem: 200): a bela casa-se com a Fera (des)encantada que é, na verdade, um lindo e rico príncipe.

Entretanto, existe no ser humano o pendor para o trágico, ou seja, o momento onde confluem o maravilhoso e o real, enquanto “resistência de um universo sentido como contrário às exigências da nossa ética ingênua em face desse acontecimento”. Eis que, dentro do conto ergue-se um anticonto: separações (primeiro da família, em seguida de Fera), iminência da morte (Fera), entre outras (des)venturas que serão eliminadas no decorrer das linhas.

Esses acontecimentos trágicos são de extrema importância para o conto, já que empurram a narrativa e forçam o herói a agir. Propp (1970: 246) chama “situação inicial” aquela na qual reina o equilíbrio, portanto, a historia só começa realmente quando há um “dano”. Para o teórico russo os contos podem ser comparados em sua composição e estrutura de modo que “as funções dos personagens apresentam constantes, mas todo o resto pode variar”. Propp estabeleceu 31 funções das personagens e suas variantes como fundamentos para a análise do conto maravilhoso.

Importante se faz salientar que, por mais que Cascudo tenha buscado o conto na fonte oral e tentado ser o mais fiel possível, não se pode negar sua atualização e, tampouco, sua elaboração artística. Quanto a isso Jolles afirma:

> *"sempre que uma forma simples é atualizada, ela avança numa direção que pode levá-la até a fixação definitiva na forma artística; sempre que envereda por esse caminho, ganha em solidez, peculiaridade e unicidade, mas perde grande parte de sua mobilidade, generalidade e pluralidade" pp. 196-197.*

Por isso Benjamin (1985: 198) considera que "entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos". Devemos nos deter aqui para repensar o termo "melhores": o que será que o pensador imaginava ser narrativas melhores? Talvez sejam aquelas mais próximas da questão mítica, ou seja, aquelas que guardam uma simbologia ou, melhor ainda, "uma comunicação por meio da analogia" (CAMPBELL, 1949: 254).

Nosso raciocínio se comprova à medida que estabelecemos uma ponte entre esses teóricos. Campbell (Idem, Ibidem.) analisa o mito como "poderosa linguagem pictorial para fins de comunicação da sabedoria popular" o que vai ao encontro da concepção de narrador benjaminiana como sendo "um homem que sabe dar conselhos" (Idem: 200). Já que os conselhos configuram-se como fruto da experiência adquirida, inferimos que quanto mais a experiência se relaciona com o coletivo, maior a força do conselho, o qual adquire *status* de verdade absoluta.

Assim o conto popular/oral ajuda o homem na sua busca interior, mais ou menos como Octavio Paes (1982: 64-65) fala sobre a poesia: "a revelação poética pressupõe uma busca interior (...) mais que busca, atividade psíquica capaz de provocar a passividade propicia ao surgimento de imagens". No caso do conto, essas imagens míticas serão, mesmo que

imperceptivelmente para o leitor ingênuo, rememoradas, relembradas e revividas.

Se, de certa forma, o conto intenta passar um conselho – repetir uma ação, comunicar a tradição – evidentemente tais intenções não estão desnudadas aos olhos do leitor: a imagem forçada não possui o mesmo efeito daquela que se descortina aos poucos. Essas imagens estão cifradas o longo da história, construindo uma nova história que se revela como um pacto entre o conto e o leitor. Porém, verifica-se nos contos maravilhosos um estranhamento ao contrário, ou seja, enquanto que na poesia há um obscurecimento que leva ao desvendamento, no conto a singularização esta na revelação abrupta dos fatos. Essa revelação de superfície provoca o desejo de ir mais a fundo, até que um mergulho mais demorado leve o leitor a epifania.

Talvez a explicação para isso seja a proposta de Piglia (1994: 37) que, em suas teses, percebeu que todo conto conta duas histórias, de maneira que "o efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície". Sendo assim, podemos dizer que o conto é uma construção tensionada entre duas histórias: uma de superfície e outra de profundidade.

Em se tratando dos contos de fadas essa segunda história está ainda mais velada visto que, com o passar do tempo, ele adquiriu função moralizante, pois "a criança confia no que o conto de fada diz porque a visão aí apresentada está de acordo com a sua" (BETTELHEIM, 1980:59). Mas é Foucoult (apud FERRARA, 1978: 44) quem reitera que a palavra empregada "é o discurso de um homem que não concebe os nomes, mas os julga" e, sendo assim, a escolha lexical deve nortear a análise do conto popular. Portanto, as palavras empregadas - enquanto construção de um símbolo ideológico - e não as ações – já que as fundamentais não variam – são os elementos singularizantes no conto de fadas.

A partir dessa conjectura, podemos inferir que se Piglia atribui duas histórias ao conto artístico (cuja construção é elaborada por um autor), o conto de fadas possui, no mínimo, três. Afinal, essa

modalidade narrativa participa de três instâncias distintas: uma estrutura formal invariável comum aos contos maravilhosos; uma seleção lingüística/ideológica variável oral; uma elaboração artística daquele que registra e interfere ideologicamente no texto. Assim teríamos, alicerçadas sobre a mesma estrutura, uma história de superfície que leva da diversão à moralização; uma história intermediária que, partindo da moralização, vai da psicologia à mitologia; e, uma história de caráter metalingüistico/poético que retorna a própria história.

Pensando assim, analisamos o conto A Bela e a Fera a partir dessa perspectiva em três dimensões, se não para comprovar nossa hipótese, ao menos para validá-la. Para isso, nos valeremos do conceito pigliano de "pontos de cruzamento", ou seja, elementos comuns às três histórias, porém com significados divergentes:

> *"Cada uma das histórias é contada de maneira diferente. Trabalhar com duas histórias significa trabalhar com dois sistemas diversos de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essências de um conto têm dupla função e são utilizados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de cruzamento são a base da construção." (1994: 38).*

Assim estabelecemos três pontos de cruzamento representando as três escolhas de Bela, as quais, direta ou indiretamente, estão ligadas aos três objetos mágicos: a flor, o espelho e o anel. Enquanto a flor representa a escolha de Bela pela Fera, o espelho representa o afastamento e o anel o retorno. A partir dessas considerações preliminares, começaremos nossa análise.

2. O conto de fadas: uma perspectiva formal

De acordo com Propp, o conto apresenta uma **Situação Inicial** onde reina o equilíbrio: apresenta o mercador, suas belas filhas e seu empobrecimento. Note-se que o mercador era rico e sentia

"vergonha de sua pobreza", o que o fará passar à primeira função proppiana: o **I. Afastamento - na modalidade 1: geração mais velha** – deixando Bela, futura heroína mais frágil. O pai partindo para tentar a sorte em terras distantes, ganha caracterização heróica, pois é aquele que busca algo, não só para si, mas para as filhas.

A função **II. Proibição (1)** encontra-se implícita, pois num primeiro momento Bela diz não querer nada. Contudo, diante da insistência do pai, ela lhe pede a rosa mais linda, do mais lindo jardim, algo praticamente impossível e que já aponta para o elemento mágico. Não podemos nos esquecer que o fato de Bela querer ser abençoada vai desenhando as características da nossa mi(s)tica heroína.

Tal proibição levará a **III. Transgressão:** aquilo que era uma proibição implícita "não traga nada" foi transgredido: ele achou e colheu a flor. Atente-se para a atmosfera maravilhosa que imbui o local, os acontecimentos inexplicáveis que preenchem nossa "moral ingênua" e que fazem com que o conto flua. Como castigo pela transgressão, aparece no conto o antagonista cujo "papel consiste em destruir a paz da família feliz, em provocar alguma desgraça, em causar dano, prejuízo" (Propp, 33).

O antagonista (Fera) será responsável pelas três funções seguintes:

IV. Interrogatório: A Fera interroga o pai para descobrir onde haveria mais rosas: "Pois não sabes que eu me alimento só de rosas?...".

V. Informação: A Fera recebe resposta direta à sua pergunta: minha filha: "Mas, eu queria levar essa flor a minha filha mais nova".

VI. Ardil (1: proposta enganosa): A Fera propõe uma condição, pois de nada lhe adianta a rosa cortada: "Não; leve a flor com a condição...".

A função **VII. Cumplicidade (1: o herói deixa-se persuadir)** aparece duplamente, primeiro o pai que pensa que poderá realizar

uma troca, enganando a Fera e, por último, quando Bela pensa poder apaziguar a Fera. Propp (Idem: 35) salienta que as propostas enganosas "são sempre aceitas e executadas". Se o pai se sacrificou por ela, ela vai se sacrificar pelo pai.

Tais ações resultarão na função **VIII. Dano (8: Faz exigências a sua vitima),** a qual, segundo Propp, é a mais importante, pois constitui o "nó da intriga", ou seja, é aqui que começa realmente a história que estava em gestação. Ao separar Bela de sua família, a Fera causa prejuízo ao pai. É certo que o dano já vinha sendo preparado pelas demais funções de proibição e transgressão, funções essas que estão diretamente ligadas ao primeiro ponto de cruzamento das histórias: à flor.

Suspendem-se as funções: o herói continua preso, o pai perde a heroicidade por não resgatar a filha, que se torna única heroína na história e, paralelamente, por aproveitar-se da situação para enriquecer. Entretanto, Bela apercebe-se da sua situação através do espelho que lhe é mostrado pelo antagonista em mutação e resolve tomar atitudes heróicas. Ao retomarem-se as funções, podemos listar:

IX. Deixam-no ir (3: O herói pede permissão para passear...): Na verdade Bela resolver lutar contra o aprisionamento.

X. O herói-buscador decide reagir (Inicio da reação): Em vista das negativas, Bela "prometeu voltar ao fim de três dias".

XI. Partida: " A moça foi"

XII. Prova (10: Mostra-se ao herói um objeto mágico e propõe-se-lhe uma troca): Fera lhe dá o anel para que ela volte. Esse anel marcará a outra escolha de Bela: voltar para Fera.

XIII. Reação do herói (7: o herói responde ao pedido), XIV. Recepção do meio mágico (3) (1: o objeto se transmite diretamente), XV. Viagem (o herói simplesmente chega ao local de seu destino), XVI. Combate (o herói recebe um objeto que deve auxiliá-lo na sua busca), XVII. Marca, XVIII. Vitória, XIX. Reparação do dano (1. O objeto da busca se consegue mediante a busca), XX. Regresso: Essas funções vão ocorrendo

simultaneamente, com Bela aceitando o anel, recebendo-o, aparecendo na casa dos pais. Verifica-se aqui a metamorfose do antagonista que acaba tornando-se um doador, com quem Bela tem uma aliança, mesmo que implícita. Quanto ao combate podemos inferir que o diálogo entre Bela e Fera constituem um combate velado, no qual a heroína sai vencedora, porém marcada, sem saber, pela felicidade: "disse-lhes que era feliz". Todavia o dano é reparado: Bela voltou para casa.

Entretanto, a heroína sofrerá **XXI. Perseguição (4. Os perseguidores se transformam em algo atraente e se colocam no caminho do herói)** já que as irmãs invejosas escondem-lhe o anel, não para tê-la próxima, junto ao seio familiar, mas para privar-lhes (Bela e Fera) da felicidade. Aqui também contém uma função **XXII. Salvamento**, visto que o marido da irmã, transforma-se em doador e restitui-lhe o objeto mágico.

Para Propp (1928: 54) em alguns contos "o dano que constituirá o nó da intriga se repete (...). Com isso, inicia-se um novo conto. (...) Este fenômeno mostra que um grande número de contos maravilhosos se compõem de duas 'séries' de funções, que podemos chamar de 'seqüência'". Isso nos prepara para aceitar novas combinações de funções que se formam a partir da função VIII bis. Tiram do herói aquilo que ele obteve (o anel mágico).

O feixe de ações de repete com **IX bis. (6: O herói condenado a morte é libertado: necessidade de partir):** a heroína condenada ao esquecimento (que não deixa de ser uma morte daquela que era) e libertada pelo anel; há o **X bis. Inicio da reação**, o **XI bis. Partida** com o **XII bis. O herói é submetido a uma prova**: chegar ao tempo de 3 dias; **XIII bis. Reação do herói (O herói não supera a prova)**: precisa de mais meio dia. Depois de muito procurar encontra Fera: **XIV bis. Fornecimento (6: o objeto aparece súbita e espontaneamente).**

Finalizando as funções, tem-se a **XXIII. Chegada Incógnito (1: o herói volta ao lar)**: porém nossa heroína não pode ser reconhecida porque é outra, transformada pelo amor. Tal

transformação realiza-se completamente quando é proposta uma **XXV. Tarefa difícil:** beijar a Fera. Como **XXVI. A tarefa é realizada** com sucesso, **XXVII. O herói é reconhecido**: Bela provou possuir todas as qualidades heróicas que satisfazem a "moral ingênua": forca, astúcia, bondade, amor, etc.

Como prêmio há o **XXVIII. Desmascaramento** e a **XXIX. Transfiguração:** o antagonista não é inimigo, ele é bom e se transforma em príncipe quebrando um feitiço que jogaram contra ele. Por fim, acontece o esperado **XXXI. Casamento.**

Como se observa, além de divertir o conto quer moralizar, pois deixa evidente que a felicidade só pode ser alcançada depois de muito sofrimento e, mais, sofrimento fruto da desobediência, do roubo e das faltas.

O conto A Bela e a Fera pode ser analisado sob o enfoque das funções proppianas, entretanto quanto mais o conto de fadas aproxima-se da forma artística, mais se afasta da estrutura monotípica e linear proposta por Propp. Advém daí, a dificuldade de efetuar a distribuição das funções: a cada recontar a história sofre novas modulações e recebe acentos ideológicos mais diversos. Isso explica as mutações sofridas pelas personagens que nos surpreendem pela situação de "devir" na qual se apresentam; situação própria do dialogismo – fruto da oralidade, porém afastada do monologismo típico das histórias moralizantes.

Evidencia-se assim que o conto se assenta sobre duas histórias:

H1: A bela Bela e a fera Fera;

H2: A não tão Bela e a não tão Fera.

Como propõe Piglia, não é necessário interpretar para se chegar a H2, pois ela se encontra contada enigmaticamente, nas entrelinhas, metafórica e metonimicamente. Além do mais, "o mais importante nunca se conta" (Idem: 39) e acabamos sem saber o porquê da Fera estar encantada. O que ela teria feito? Quem a teria enfeitiçado? Qual era a aparência da Fera? São perguntas sem respostas, mas que merecem ser sondadas, como faremos a seguir.

3. O conto de fados: uma perspectiva psico/mitológica

Ampliando as relações paradigmáticas no texto, notamos que o fato do mercador já ter sido rico lhe confere autoridade, importância e até certa virilidade, já que tinha três filhas. Reparemos que não há menção à sua esposa, o que se enfatiza é a beleza das filhas, em especial, de Bela que, ao passo em que as irmãs reclamam o luxo perdido, acomoda-se a sorte assumindo o papel de esposa: ficar ao lado do marido/pai.

O afastamento do pai, ao passo que fragiliza as filhas, aparece como recompensa: ele será substituído pelas coisas que trará. Como o conto remonta às tradições e aos rituais religiosos, num passado não muito distante eram os pais que buscavam os maridos para suas filhas, os casamentos eram "acordos" geralmente baseados no lucro financeiro.

Enquanto a filha mais velha quer algo rico que possa tocar (piano), a do meio quer algo delicado que a toque (vestido de seda), Bela tem seus desejos voltados ao pai: "que ele fosse feliz e a abençoasse". Abençoar significa lançar bênçãos, fazer feliz, proteger, louvar, glorificar; portanto, Bela quer permanecer sob a proteção do pai, fazendo feliz um ao outro. Quando o pai-herói insiste para que Bela escolha uma "prenda" (para se prender) a garota pede algo que, se a princípio parece um pedido ingênuo, aos poucos descortina um desejo singular: por o herói a prova, provar a si mesma sua importância, provar para as irmãs que ela é a mais bela, a mais jovem, a mais querida e merece aquilo tudo que é mais. Entretanto, Bela imagina que a prova não será vencida, pois o pai não achará flor, símbolo da delicadeza, pureza e virgindade, superior a ela própria.

O pai que não consegue seu intento, ao voltar pára num rico castelo onde come, bebe e dorme. Apesar de "muito admirado de tudo" não esquece e "sonha" com sua filha Bela, reforçando a relação edípica mantida entre pai e filha. Interessante se faz notar que o pai, em meio a toda aquela riqueza, não se lembra do "piano" da mais velha, nem do "vestido" para a do meio, mas

encontra, no rico jardim, "a mais linda rosa que seus olhos já viram" e a colhe. Seria para si ou para a Bela? Se levarmos em conta que a rosa cortada ou "deflorada" indica a perda da virgindade, o pai não teria encontrado uma virgem para fazer sua esposa (levar para casa)? Porém, o dono do castelo, "monstro", "fera horrível" se enfurece e reclama o que lhe pertence.

A Fera possui, já que se diz "roubado" dentro de seu próprio castelo, as virgens que "alimentam" virtualmente seus desejos que, talvez por serem impuros, precisam ser purificados, ou estar em meio puro, intocado. Vivendo entre virgens, seus anseios mantêm-se aprisionados. O pai traidor - uma vez que não soube pagar a acolhida, muito menos respeitar a fidelidade para com a filha - tenta restituir o que tomou, mas colhida a rosa não serve mais e a Fera não aceita. Intencionalmente (já que não era necessário), o pai menciona ter uma "uma filha mais nova" e, como juventude e virgindade andam juntas, a Fera propõe que ele lhe traga a "primeira" criatura que "avistar". Se avistar é "ver ao longe" e Bela é a primeira e única nos pensamentos de seu pai, certamente ela será "avistada" por todo longo caminho da volta.

Assim, em face da rosa/mulher que o pai lhe entrega/apresenta, contando a história, a heroína, ferida em seu orgulho (de filha, de mulher) não aceita a troca e vai mostrar ao pai que, de uma forma ou de outra, é superior. Se a rosa mais linda aos olhos do pai estava naquele jardim é para lá que ela vai.

Bela não quer separar-se do pai, porém ele tem uma rosa e ela precisa, também, ser a rosa de alguém. Ninguém é para sempre criança, muito menos vive para sempre sob a proteção do pai, é mister que o matrimônio aconteça para a continuação da humanidade. Sendo assim, Bela assume-se como herói buscador, porque sai em busca de suas dores: o afastamento do pai e a entrada para a vida adulta. "A moça colheu a rosa", não outra, mas aquela mesma que o pai lhe dera, afinal colher e o mesmo que "ganhar, conseguir, receber". Sendo assim, Bela colheu da rosa as informações necessárias que ela, virgem, não tinha para

“apaziguar” o homem-fera e soube o que dizer e fazer: “se pôs a achá-la muito bonita e acaricia-la” e lá fica vivendo com Fera.

Quando Bela deseja ver o pai, a seleção do termo “velho” promove a descaracterização do pai enquanto herói para a filha e a manutenção da condição virginal de Bela que ainda é nomeada “menina”. Soma-se a isso o desejo do pai levá-la de volta: ela continua sendo a “rosa mais linda” aos olhos do pai e há, conseqüentemente, uma possível mutação antagonista-herói aos olhos da menina, já que a Fera, cuja virilidade ela desconhece ainda, não permite que o pai a leve. A garota, utilizando-se da astúcia que colheu da rosa colhida ajuda o pai a enriquecer.

Podemos inferir a intenção da Fera ao mostrar o casamento da irmã mais velha de Bela: realizar e/ou concretizar o seu matrimônio. Para isso, leva-a a um “quarto encantado” e num espelho de palavras reflete a alegria da irmã na vida de Bela. Bela, que também colheu brandura, pede pra voltar a casa dos pais, fingindo que voltaria para Fera e jurando que não seria “assim tão ingrata”, podia ser um pouco, mas não tanto. Fera (con)sente, porém lhe entrega um anel, ou aliança já que sela um relacionamento até que a morte os separe: “Se não voltares em três dias, me encontrarás morto. Leva este anel e não tires do dedo, porque se o tirares, me esquecerás”.

Bela vai, está livre da Fera, porém “contando” o “que era passado” percebe que era feliz. Daí, conclui-se a importância do contar, Bela ao delimitar seu próprio conto, apercebe-se dele e, ao afastar-se, pode ver melhor aquilo que não via de perto. Sentiu aquilo que o ser humano sente com relação ao passado: que todas as coisas boas ficaram lá.

Verifica-se bem a falta de caráter das irmãs que escondem a aliança simplesmente por inveja de sua riqueza e felicidade. Não que não fossem ricas, pois às custas de Bela já o eram, mas por aquele sentimento de competição que se agora as toma, já havia tomado Bela quando desejava ser a “mais linda rosa” para o pai. Entretanto o que não podemos deixar de lado é o fato de que Bela,

contrariando a ordem/pedido de Fera, retira a aliança por livre e espontânea vontade (afinal consta que as irmãs “esconderam” e não a roubaram). Bela esquece-se de Fera, mas também não se lembra do pai, o qual não aparece no texto, encerrando assim a ligação edípica que mantinha com ele. Outrossim, sem a aliança define-se o caráter inconstante não só de Bela, mas da figura feminina, ao passo que se delineia o do homem: constância e seriedade: (re)conhecendo a importância do compromisso, o cunhado obrigou a entrega do anel.

Bela demorou-se para decidir entre por ou não o anel retirado, tal ato encerra uma morte: se tirá-lo mata Bela-mulher, se colocá-lo mata Bela-criança. Coloca-o e ao colocá-lo “se lembrou de tudo novamente”. Novamente, não só porque já havia se lembrado ao contar para as irmãs, mas também porque agora a maneira de lembrar daquilo era nova. Partiu dessa vez decidida, porém com a demora característica de toda noiva (meio dia ou meia hora?).

Bela procura pelo bicho. Registre-se aqui que pela primeira vez aparece no texto o termo bicho: não é mais monstro ou animal, mas bicho que também significa “pessoa de grande importância ou saber”. Depois de muito chamá-lo, sem que ele viesse ao seu encontro, é Bela quem “foi dar com (para) ele” que se encontrava “estendido entre as gramas do jardim” esperando para deflorar a “ mais Bela rosa”.

Bela supôs que estivesse morto o desejo do marido por ela, então, ao invés de acariciá-lo apenas, “quis dar-lhe um beijo”. Certamente, conversara com a irmã casada sobre beijos. Beijos selam o matrimônio. A aliança ela já tinha. Só não tinha e nunca tinha tido o beijo. E o beijou. Ele “recebeu-a”.E ele se transformou. E ela também. “Estava(m) encantado(s)”... (e acho que ainda estão...).

Portanto, se verifica nessa história intermediária que os pontos de cruzamentos mantêm-se como alicerces para as mudanças psicológicas da heroína: nas imagens selecionadas há transferências de experiências passadas. Evidencia-se a natureza

feminina, além da culpa que a faz ir ao encontro de Fera e o medo do ato sexual na associação noivo-monstro.

Cascudo (2000: 120) em nota ao conto diz que em alguns países a Fera aparece como um urso branco ou como serpente; ademais registra que a história repete o mito de Cupido e Psiquê. Confrontando A Bela e A Fera com a história narrada por Apuleio (NEUMANN, 1971: 25-26), observa-se que as irmãs invejosas ao caracterizarem o marido de Psiquê, assim procedem: "... e os abraços da víbora peçonhenta que te faz companhia a noite..."; "Quando então a imunda serpente subir como de costume ao leito..."; "... aproveita para finalizar (...) de um só golpe de punhal (...) o anel que fica entre o pescoço e a cabeça da serpente".

Embora a serpente, assim como a rosa, tenha uma conotação sexual, não nos influenciamos por esse detalhe que não aparece, de fato, no texto. Mas, por ser tratada de "um animal", lembramos o "ciclo do noivo-animal ligado ao medo anterior a relação sexual, que culmina na aproximação parceiro-monstro (BETTELHEIM, 1980). O homem-animal é duas vezes animal e representa o retorno às origens selvagens pelo ato sexual.

Quiçá o sexual, que se delineia desde as pétalas da rosa até o beijo da transformação, seja apenas um acessório para o tema central do matrimônio, concebido numa tradição cristã que buscou, para pintar o paraíso-jardim, tintas na mitologia greco-romana. De qualquer forma, A Bela e a Fera contém os dois motivos comentados por Propp: o da iniciação e o da representação da morte entrelaçados: a iniciação da vida sexual/adulta de Bela e a morte de sua fase infantil; a morte da Fera para a iniciação da vida feliz/realizada de príncipe. Tais considerações evidenciam a permanência do mito enquanto "modelo exemplar de todas as atividades humana significativa" (ELIADE, 1972: 13) conferindo ao conto maravilhoso a universalidade que o faz eficaz.

Entretanto, se a flor, objeto mágico símbolo da pureza e virgindade, trouxe Bela para a Fera, aproximando-a do ritual religioso do matrimônio e, por conseguinte, das questões

mitológicas; o espelho a afasta dessas condições. Isso ocorre graças às marcas ideológicas que, apesar de ocorreram numa certa atemporalidade, marcam a relatividade de um tempo no qual a história está sendo contada.

Conforme Benjamin (1985: 215) "o conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico", ou seja, adquirir autonomia necessária para a evolução social. Sendo assim, ao mostrar a Bela o espelho mágico, Fera não só aproxima o conto da questão mitológica, como também o afasta, pois o espelho reflete e refletir é mostrar a imagem inversa. O espelho que, na primeira análise levou-a ao simples conhecimento, nessa segunda leva-a ao autoconhecimento através do "olhar".

Vendo a tradição presentificada no espelho, Bela afasta-se de Fera: não quer casar para seguir a irmã, ou qualquer mulher desde o início da humanidade. Se a primeira foi uma escolha passiva, a segunda é ativa e abre ainda mais o conto para a modernidade: o fim dos ritos, a fragmentação e inconclusibilidade humanas.

Em consonância, se Bela volta para Fera pelo anel mágico para concretizar o matrimônio, sua volta apenas parece afirmação do rito, porém configura-se muito mais como negação já que institui uma nova ideologia: a união por amor. Ao introduzir a vontade deliberada de estar por querer, Bela quebra com as colunas do dever, abrindo para a condição do homem moderno.

Para Cortazar (1974: 155) "o bom contista e aquele cuja escolha possibilita essa fabulosa abertura, do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana". Ele ainda afirma que essa abertura é fruto da explosão de significados conseguida na brevidade da forma simples, fator ligado à condensação própria da poesia, a qual não dispensa a elaboração artística, conforme veremos a seguir.

4. O conto de falas: uma perspectiva mito/metalingüística

Ao procurarmos por uma camada ainda mais profunda – a instância do artista da palavra, o qual, por meio da função poética, produz uma mensagem que se volta para si mesma, cujo procedimento é fundamental para a tessitura do texto – inevitavelmente esbarraremos numa ideologia propriamente narrativa. Para aquele que elabora a linguagem, nada mais importante que a própria linguagem e a reflexão metalingüística que ela sugere.

Se todo conto maravilhoso possui uma estrutura invariável capaz de comportar em si uma teorização sobre o gênero, todo conto contém sua teoria "em si", em estado puro. Sendo assim, uma terceira história seria um retorno que passa pela oralidade e busca na forma as origens da narrativa popular. Esse processo exclui os argumentos moralizantes, bem como os psicológicos e mitológicos, favorecendo, única e exclusivamente o ato criador, ou a gênese da criação narrativa.

Talvez por isso, o pai e as filhas vivendo a paz adâmica - impossível de crescimento, pois nessa paz reina o equilíbrio que não é passível de ser contado -, são assaltados pela pobreza impositora de novas experiências narrativas. Bela, a mais nova filha: a menos transformada pede-lhe a "mais linda flor do mais lindo jardim", ou seja, a forma pura/natural, aquela que é criação do Todo, pertencente ao jardim mítico, espaço de criação primeiro.

Tendo achado a flor, o pai a colhe e o que era puro fora maculado; aponta-se aí a impossibilidade desse narrar e a "exigência de uma nova história" (GAGNEBIN, s/d: 56). O aparecimento de Fera, criatura transformada, opostamente a Bela e ao que era, indica a modificação ou elaboração artística pela qual os contos de fadas passam ao longo do tempo. Essa transformação que aparenta prejuízo da essência, impulsiona a narrativa para frente, porém mantém uma ligação com a forma primeira: a Fera alimenta-se de rosas.

A rosa/narração é entregue à Bela, pois narrador forma narradores e Bela precisa conduzir uma nova história, cheia de

marcas culturais, avaliações que podem ser verificadas na linguagem empregada. Porém, a forma deve se manter, as ações não devem mudar, a tradição deve ser, por meio da palavra, transmitida de pai para filho (idem: 57).

Porém, a transformação é fato concreto, a flor vista pelo espelho é reflexo e por isso outra. Ao mostrar o espelho à Bela, Fera mostra-lhe toda elaboração artística a que ele está sendo submetido: toda uma nova massa lexical sobreposta a uma estrutura primeira (príncipe) que, certamente, a transforma e abre-a para novas leituras e interpretações.

Benjamim (1985) compara essa palavra empregada a um anel que é passado de geração a geração, por isso Fera entrega à Bela o anel. Tal anel marca a aliança entre forma e conteúdo da nova história: a primeira morre no esquecimento e essa se torna a primeira que morrerá para outras. Possuindo o anel, Bela possui a história: uma história que passa pela forma pura da flor, pela transformação dos vários olhares ao espelho e, agora, se fundem no anel que a faz senhora: de si, de sua vida, de sua narrativa.

Como verificamos através dessas aproximações entre a história e a gênese da narrativa, Bela está para o eixo de seleção, assim como Fera está para o eixo de combinação: Bela é o elemento feminino modificador e criativo, enquanto Fera é o elemento formador: príncipe que virou monstro e que volta a ser príncipe, porém não o mesmo, agora outro (trans)formado sígnica e signitivamente por Bela.

São os conceitos poéticos que nos permitem ver na construção quase anagramática de Bela e Fera um jogo de possíveis significados:

(B)ela e (F)era

A tensão entre dois eixos de oposições imagéticas é quebrada pelo aditivo “e”, já no titulo da narrativa, sugerindo que o afastamento é mascara para a futura união. Assim à medida que se negam tais imagens também acenam para uma possibilidade de convergência entre sentimentos dispares (querer, dever, poder):

Bela era a própria Fera, ora heroína, ora antagonista e, ao mesmo tempo, ninguém (sem função) antes do encontro com seu par;

A Fera era bela porque continha a pureza e o amor (Bela) dentro dela, ora antagonista, ora herói, continuaria monstro incompleto sem sua amada;

A incompletude da Fera já se prenuncia no desenho do "F" que alicerça o desenho do "B", com a fusão dessas imagens, ambas se completam e passam a ser B(elas) porém contendo as Feras que eram.

Sendo assim, esgotamos nossa análise, porém não o texto que ainda se abre a infinitas possibilidades suspensas, as quais não se deixam esgotar. Ousar no real/fictício é bom, ousar no maravilhoso é melhor ainda, afinal no final sempre há um príncipe maravilhoso e encantado para receber nossas palavras em casamento.

5. Referências Bibliográficas

APULEIO. "*Amor e Psiquê*" In: NEUMANN, Erich. Amor e Psiquê: Uma Contribuição para o Desenvolvimento da Psique Feminina. SP: Cultrix, 1971.

BENJAMIN, Walter. "*O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*" e "Experiência e Pobreza" In: Obras Escolhidas: Magia e Técnicas, Arte e Política. SP: Brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, Bruno. "*A necessidade infantil da mágica*" e "*O noivo-animal*" In: A psicanálise dos contos de fadas. RJ: Paz e Terra, 1980.

CAMARA CASCUDO. "*A Bela e a Fera*" (seguido de notas sobre variantes desse conto no folclore de inúmeros povos) e "Prefacio" (do autor) em Contos Tradicionais do Brasil. SP: Global, 2000.

CAMPBELL, Joseph. "*Da psicologia a metafísica*" e "Historias folclóricas sobre criação" em O Herói de Mil Faces, SP: Cultrix, 1949.

CORTAZAR, J. *Alguns aspectos do conto*. In: Valise de Cronopio. SP: Perspectiva, 1974.

DEVEREUX, G. "*A revirginação de Hera*". In: Mulher e Mito. Campinas: Papirus, 1990.

ELIADE, Mircea. "*A estrutura dos mitos*" e "Os mitos e os contos de fadas" em Mito e Realidade. SP: Perspectiva, 1972.

FERRARA, L. D'Alessio. *O Texto Estranho*. SP: Perspectiva, 1978.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. "*Não contar mais?*" In Historia e Narração em Walter Benjamin. SP: Perspectiva, s/d.

GOTLIB, N. Battella. *Teoria do Conto*. SP: Atica, 1998.

JOLLES, André. "*O mito" e "O conto*" In: Formas Simples – legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. SP: Cultrix, 1976.

LEVI-STRAUSS, C. "*A estrutura e a forma* – reflexões sobre uma obra de Vladimir Propp"

MAGALHAES JR, R. *A arte do conto*: sua historia, seus gêneros, sua técnica e seus mestres. RJ: Bloch, 1972.

POE, E.A. "*Filosofia da Composição*" In Ficção Completa, Poesia e Ensaios. RJ: Aguilar, 1981.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto Maravilhoso,* Prefácio (B.Schaiderman).

Anexo: A BELA E A FERA

> *"Era uma vez um rico mercador que tinha três filhas, cada qual a mais bela.Depois empobreceu e foi morar longe da cidade, onde pudesse esconder a vergonha de sua pobreza. As filhas mais velhas ficaram muito tristes com isso, por não poderem mais*

sustentar o luxo de que tanto gostavam. A mais nova, que se chamava Bela, acomodou-se a sorte e tudo fazia por consolar o velho pai. ***SITUAÇAO INICIAL***

Vai senão quando o mercador teve noticia de um bom negocio numas terras muito distantes e, para tentar ainda o fado, partiu para lá. Ao despedir-se perguntou as filhas o que queriam que lhes trouxesse, caso fosse feliz nos negócios. **I. AFASTAMENTO**

A mais velha disse que queria um rico piano; a do meio pediu um vestido de seda e a mais nova respondeu que não pretendia nada, senão que ele fosse muito feliz e a abençoasse.

O pai, que esta era a filha que ele mais prezava, insistiu com Bela que escolhesse também alguma prenda.

- Pois bem, meu pai, quero que me traga a mais linda rosa do mais lindo jardim que o senhor encontrar. **II. PROIBIÇAO**

O mercador partiu e não lhe correram os negócios como esperava. Vinha regressando muito acabrunhado, em noite tenebrosa, sem mais esperanças de encontrar pousada, quando, em meio de um bosque, viu brilhar muitas luzes. Tocou para lá. Era um rico castelo. Bateu a porta longo tempo: o de casa!, e ninguém respondeu. Em vista disso foi entrando e percorrendo toda a casa, sem lhe aparecer viva alma. Por fim viu surgir um criado de farda que lhe veio dizer que o jantar estava a mesa. O hospede foi para a sala de jantar e la encontrou um perfeito banquete. Comeu com apetite. Mas não tornou mais a ver o criado, senão quando este o veio avisar de que eram horas de dormir, mostrando-lhe em seguida o mais belo quarto que se podia imaginar.

Estava muito admirado de tudo quando via e achava tudo aquilo muito misterioso; mas, enfim, estava fatigado e com sono. Adormeceu sonhando com a sua filha Bela.

De manhã ergueu-se, disposto a continuar a viagem. Saiu para o pátio, a fim de tomar o animal, mas quando avistou o jardim do castelo lembrou-se logo do pedido de Bela, e como visse a mais

linda rosa que jamais seus olhos haviam contemplado, foi logo colhê-la. Quando a teve nas mãos, pensando no contentamento que ia dar a filha, surgiu de súbito um monstro, uma fera horrível, com estas palavras. **III. TRANSGRESSAO**

-Ah!... desgraçado! Em paga de eu te haver acolhido em meu palácio, vens roubar-me o meu sustento! Pois não sabes que eu me alimento só de rosas?

-Que não sabia – respondeu o mercador muito vexado . – Errei, confesso. Mas eu queria levar esta flor a minha filha mais nova, que me pediu de lembrança a mais linda rosa que eu encontrasse. Posso, entretanto, restituir-lha. Ai a tem.

-Não; leve a flor, mas com a condição de trazer-me aqui a primeira criatura que avistar em sua casa, quando chegar.

Como não tinha outro remédio, o mercador aceitou a condição imposta e partiu com a flor. Em caminho ia pensando no caso, mas estava certo de que tudo se resolveria bem, porque a criatura que sempre vinha ao seu encontro era a cachorrinha da casa. Assim não aconteceu. Ao chegar, a primeira criatura que ele avistou foi sua filha Bela, a quem entregou a rosa, contando-lhe tudo o que havia acontecido e lamentando a sua infelicidade.

- Lá por isso não seja, meu pai, pois irei, e a Fera há de se apiedar de nos.

No outro dia foram ter ao castelo, onde tudo se passou como anteriormente.

Quando, pela manhã, a moça colheu a rosa, a Fera apareceu, mas a rapariga se pôs a achá-la muito bonita e acariciá-la . O monstro apazigou-se e o mercador , chegando a hora de partir, despediu-se, chorando, da filha que ali ficou vivendo.” **VIII. DANO**

Algum tempo depois Bela mostrou desejo de tornar a ver o pai, mas a Fera não quis que ela se afastasse dali. Mandou chamar o velho, que veio logo num átimo. Lá passou uns dias e quando foi para voltar disse a Fera que lhe entregasse a menina. A Fera

respondeu-lhe que nem por tudo deste mundo lhe tornava a dar, que podia vir vê-la quando entendesse. E la por dinheiro não, que fosse ao seu tesouro e levasse as riquezas que quisesse. O mercador voltou rico para casa.

Passado algum tempo, a Fera chamou a moça e lhe disse:

- Tua irmã mais velha acaba de casar-se.

- Como sabes disto?

- Queres vê-la?

- Sim, que queria.

A Fera levou-a a um quarto encantado e mostro-lhe um espelho onde ela viu a irmã, no braço com o noivo, ao lado dos pais e dos convidados.

Bela pediu então com muita brandura que a deixasse ir a casa. **X. REAÇAO**

E a Fera disse-lhe:

- Se eu deixasse, você não voltaria aqui.

A moca jurou que não seria assim tão ingrata e prometeu voltar ao fim de três dias.

A Fera consentiu, mas disse-lhe:

- Se não voltares em três dias, me encontraras morto. Leva este anel e não tires do dedo, porque se o tirares, me esqueceras. **XII. PROVA**

A moça foi, visitou a família e contou as irmãs tudo o que era passado e disse-lhes que se sentia feliz. **XV. VIAGEM**

As outras , com inveja, na noite que completava o terceiro dia, esconderam-lhe o anel e ela não se lembrou mais da Fera. **XXI. PERSEGUIÇAO**

O pobre animal, ao tempo que Bela ia-se esquecendo, ia também amofinando. A irmã casada contou ao marido o que havia feito com a outra e ele que era um homem serio obrigou-a a entregar o anel a irmã. Dito e feito. **XXII. SALVAMENTO**

Logo que teve o anel no dedo, Bela de tudo se lembrou novamente. Partiu sem demora e chegou ao castelo quando se completava três dias e meio que dali havia se ausentado. Procurou o bicho por todo os aposentos, chamou-o muitas vezes, mas não tornou a vê-lo, ate que por fim foi dar com ele quase moribundo, estendido entre as gramas do jardim. **XXIII. CHEGADA INCÓGNITO**

Supôs que estivesse morto e , como muito o estimava, quis dar-lhe um beijo. **XXV. TAREFA DIFICIL** Quando o beijou, a Fera, de repente, tranformou-se num belo príncipe. **XXVI. TAREFA É REALIZADA** Estava encantado. **XXIX. DESMASCARAMENTO.**

Bela, com aquele beijo, lhe tinha quebrado o encanto e o príncipe recebeu-a em casamento." **XXXI. CASAMENTO**

Literatura e teologia em Julien Green

José Carlos Barcellos – UERJ-UFF

Literatura e teologia no debate atual

As relações entre a teologia e a literatura são muito complexas e diversificadas e só recentemente têm sido objeto de uma reflexão sistemática. No Ocidente, desde a consolidação da escolástica nos sécs. XII e XIII - com teólogos do porte de Santo Alberto Magno, São Tomás de Aquino ou São Boaventura – até o séc. XX, a teologia acadêmica quase sempre ignorou completamente a existência e a importância da literatura, não obstante a evidente relevância das questões teológicas nas obras de autores como Dante, Gil Vicente, Camões, Calderón, Milton, Hopkins, Antero de Quental ou Dostoiévski, por um lado e, por outro, o freqüente recurso à linguagem poética por parte de alguns dos mais insignes místicos cristãos, como São João da Cruz ou Santa Teresa de Ávila, ou ainda a manifesta qualidade literária dos textos de oradores sacros como Vieira ou Bossuet.

Ao longo do séc. XX, registra-se um paulatino e crescente interesse pelo estudo das relações entre teologia e literatura, tanto por parte de teólogos, quanto por parte de críticos literários. Para os primeiros, a razão fundamental pela qual começam a se interessar profissionalmente pela literatura (e também por outras artes) parece decorrer da desintegração da linguagem tradicional da fé e da teologia, na esteira da assim chamada crise da metafísica ocidental. Efetivamente, a crise do racionalismo idealista – desencadeada pela obra daqueles pensadores a quem Paul Ricoeur chamou de "mestres da suspeita" (Marx, Nietzsche e Freud) e posteriormente aprofundada por influência de Heidegger e do existencialismo – constituiu um sério golpe na tradição do pensamento metafísico, sobre o qual a teologia se veio apoiando sistematicamente, pelo menos desde a Idade Média. Eis por que a teologia atual se vê obrigada a recorrer a "linguagens de

empréstimo", como as das ciências humanas, da política, da arte ou da literatura, para elaborar sua própria linguagem, fenômeno este analisado por Michel de Certeau (1969) e Henrique Cláudio de Lima Vaz (1986).

Para críticos e teóricos da literatura, por sua vez, o interesse pelas relações entre esta e a teologia decorre do esgotamento das metodologias excessivamente formalistas de abordagem do fenômeno literário e da conseqüente necessidade de se reintroduzir no âmbito dos estudos literários a preocupação com a comunicação de uma mensagem, com uma particular percepção das experiências humanas, como núcleo irredutível de toda e qualquer obra literária. Tratar-se-ia, pois, nessa perspectiva, de um aspecto daquilo que António Blanch (1995) chama de recuperação do "valor homem" em literatura.

Quando se compulsa sistematicamente a bibliografia especializada, observa-se com nitidez, em todo o debate, a preocupação constante com o problema do mal. De fato, essa questão parece polarizar a atenção de muitos teólogos, quando estes falam da importância da literatura para a teologia ou daquilo que só a literatura seria capaz de dizer. Diante da presença avassaladora do mal, tal qual experienciada ao longo do séc. XX, eles se dão conta da insuficiência e irrelevância da linguagem teológica tradicional e, inversamente, da profundidade e comunicabilidade dos grandes painéis literários sobre o mal (entre outros citem-se os nomes de Edgar Allan Poe, Emily Brontë, Julien Green, Albert Camus, Georges Bernanos, Franz Kafka e, sobretudo Dostoiévski).

Mais recentemente, Adolphe Gesché (1995), professor de Louvain, também se ocupou das relações entre teologia e literatura. Gesché defende a tese de que, para cumprir eficazmente seu papel, a teologia deveria eleger a antropologia cultural como interlocutora privilegiada, pois "torna-se impossível, de fato e de direito, falar corretamente de Deus se não se conhece o homem". A antropologia seria, assim, a epistemologia da teologia, o lugar de

sua verificabilidade. Nessa perspectiva, Gesché – para quem a teologia é a ciência dos limites do humano ou do seu excesso – postula a constituição de uma antropologia literária, entendida como a compreensão do homem construída pela literatura, como disciplina com a qual a teologia precisaria dialogar, pois é na literatura que se encontra a verdade mais profunda do ser humano.

Julien Green (1900-1998): cidadão norte-americano, escritor francês, Julian Hartridge Green, cidadão norte-americano, nascido no último ano do séc. XIX, educado no protestantismo, aluno da Universidade da Virgínia em Charlottesville, de 1919 a 1922, motorista de ambulância do American Field Service e da Cruz Vermelha americana na Primeira Guerra Mundial, mobilizado durante a Segunda Guerra através da usual carta do Presidente Roosevelt... Julien Green, escritor francês, católico desde os dezesseis anos, nascido e criado em Paris, a "sua" cidade, na qual viveu toda a vida (com exceção dos três anos de estudos universitários e do exílio de cinco anos, durante a ocupação alemã), amigo de vários dos maiores intelectuais do séc. XX, membro da Academia Francesa... Americano entre os franceses, francês entre os americanos, católico entre os protestantes, protestante entre os católicos.

Falar de Green e de sua obra é impossível sem nos referirmos ao problema da(s) identidade(s) *et pour cause* da alteridade. Vida e obra são um longo percurso de procura, construção e reconstrução de identidade lingüística, nacional, religiosa, sexual, literária e epocal. Vale dizer, busca de si, encontro com o outro, encontro de si, busca do outro.

Autor de 17 romances, além de novelas, peças de teatro e ensaios, Green publicou aquele que talvez seja o maior *Diário* de todas as literaturas, visto que abrange, em 18 volumes, o período que vai de 1919 a 1996. Por isso mesmo, há que sublinhar a singularidade de seu testemunho sobre o séc. XX. No entanto, sua obra-prima possivelmente será *Jeunes Années*, autobiografia da infância e juventude — num aparente paradoxo, obra da

maturidade do autor. Nela cruzam-se as duas grandes vertentes de sua produção literária, uma vez que conjuga a matéria do *Diário* com a técnica do romance.

Na raiz da questão da identidade em Green, está, possivelmente, a peculiar situação de sua família. Seus pais, Edward Green e Mary Adelaide Hartridge, naturais do Sul dos Estados Unidos, haviam-se estabelecido na França em 1893, na seqüência de sérias dificuldades financeiras. Na Europa, o pai do escritor ocupou-se de negócios referentes à importação de algodão. Os antepassados do casal Green eram originários da Grã-Bretanha.

A essa matriz cultural anglo-saxã (dentro da qual cabe destacar o influxo do elemento celta, presente nos ramos galês, irlandês e escocês da família), é preciso acrescentar o significado específico do Sul para a família Green, em particular para Mary Adelaide, e que terá intensa repercussão na obra do futuro escritor. Assim, ao falarmos em Estados Unidos e americanos, a propósito de Green, corremos o risco de não apreendermos com exatidão a problemática mais profunda da identidade nacional e familiar. O país dos Green era o Sul, derrotado e humilhado na Guerra Civil americana, décadas antes de Julien nascer no *XVII^e^ arrondissement*. Esse Sul, que já não existia mais, era o país de que falava Mary Adelaide a seus filhos, nos serões parisienses do início do século, e cuja bandeira era a única que ela reconhecia.

> *"Ma douzième, ma treizième année ont été comme endeuillées par les récits que me faisait ma mère de l'écrasante défaite du Sud. Ma patrie n'existait plus comme nation, l'histoire l'avait suprimée. De là cette première et puissante impression d'isolement, de cercle tracé autour de moi. Au lycée, le petit Roger Laubeuf me disait: Tu appartiens à une nation qui n'existe plus et tu es d'une religion dont personne n'a jamais entendu parler!" (GREEN, 1969, p. 964).*

Como essa pátria já não existia, foi preciso recriá-la — em francês. De *Mont-Cinère* (1926) à trilogia de *Dixie* (I: *Les Pays*

lointains, 1987; II: *Les Étoiles du Sud*, 1989; III: *Dixie*, 1994) vários dos romances e das outras obras de Green revivem aquele Sul, supresso pela história, suspenso na história.

Em torno a essa problemática de um país perdido, constroem-se alguns dos vetores mais importantes daquilo que Teresa de Almeida chama a "mitologia pessoal" do escritor: as idéias de expatriamento, desterro, isolamento, distância, falta de comunicação etc. Por outro lado, o enraizamento cultural anglo-saxão teria contribuído, segundo vários críticos, para que boa parte da produção de Green se tivesse construído sob o influxo de autores como as irmãs Brontë, Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne etc. De fato, a obra greeniana tem em comum, com esses escritores o clima de mistério, alucinação, violência, culpabilidade e crime.

Espaço autobiográfico e experiência cristã.

A autobiografia é um dos temas mais instigantes dos estudos literários. De fato, o relato autobiográfico é um verdadeiro ponto de encontro de alguns dos mais complexos problemas com os quais se tem defrontado a crítica contemporânea. Como escreve um especialista,

> *"La autobiografía trata de articular mundo, texto y yo, y por esta razón ocupa un lugar privilegiado, ya que en ella tenemos que vérnoslas con los temas más importantes de las humanidades hoy en día: historia, poder, yo, temporalidad, memoria, imaginación, representación, lenguaje y retórica" (LOUREIRO, 1993, p. 33).*

Um ponto importante a realçar é o da especificidade da autobiografia propriamente dita no conjunto dos gêneros autobiográficos, tais como o diário, as memórias, a autobiografia romanceada etc. Em contraposição à fragmentação e descontinuidade do diário, a autobiografia resulta duma narração ulterior e contínua. Centrada em torno do eu, distingue-se das memórias que, em sua preocupação testemunhal sobre pessoas ou

acontecimentos, confinam com a crônica. Freqüentemente, um mesmo autor — como é o caso de Green — pratica vários desses gêneros, instaurando, assim, um verdadeiro "espaço autobiográfico".

A autobiografia propõe uma interpretação global da vida e

> "*constitui uma tentativa do indivíduo para entrar na posse de si mesmo. Mais do que um inventário dos diversos aspectos de uma existência, ela é uma contínua e apaixonante busca do* eu*" (ROCHA, 1977, p. 78).*

À propósito de *Jeunes Années* e da relação literatura-teologia em Green, é preciso situar ainda a questão relativa à busca de identidade sexual. Criado num ambiente marcado por um puritanismo que o terror da sífilis tornava ainda mais intenso, e que estabelecia uma separação radical entre a exaltação da beleza física na arte e a interdição da mesma no mundo das relações humanas, Green terá um longo caminho a percorrer no reconhecimento do caráter homoerótico dos seus próprios desejos. Nesse sentido, o período passado na Universidade da Virgínia teve particular importância. Os sentimentos de culpa e fascínio misturar-se-ão inextrincavelmente, como os corpos com que Gustave Doré povoou o Inferno de Dante e que tão vivamente impressionaram o pequeno Julien. Ainda nesse campo, será *ailleurs*, *aux pays lointains*, que será possível viver mais livremente a própria sexualidade, conhecidas como são as grandes diferenças entre os costumes de países como a Alemanha e a Hungria em relação ao resto da Europa, nos anos 20 e 30 deste século. Destarte, amor e sexo cindem-se irremediavelmente entre o espaço parisiense e a Europa Central, para além do Reno.

A identidade sexual, por sua vez, põe em xeque a identidade religiosa do católico recentemente convertido e que, por sugestão do Pe. Crété, seu primeiro diretor espiritual, chegou mesmo a pensar em fazer-se beneditino na Ilha de Wight. Desse embate pela

manutenção da identidade católica em meio à força das novas experiências, ficou o testemunho literário do *Pamphlet contre les catholiques de France* (1924), com seus 249 "pensamentos", de nítido recorte pascaliano. A esse libelo contra o catolicismo burguês, que é, ao mesmo tempo, o clamor por um cristianismo agônico, e no qual a pseudo-segurança e autosuficiência de um "Padre da Igreja" traem a cada passo a incerteza, a dúvida e o desespero, deve-se a amizade entre Green e Jacques Maritain.

Ainda no campo da identidade religiosa, cabe lembrar que, como muitos outros cristãos ocidentais (a princípio, sobretudo no meio intelectual; mas hoje, em amplas parcelas de todos os meios sociais), Green, durante um certo período, interessou-se pelo esoterismo e pelas religiões do Oriente — em particular, pelo hinduísmo e pelo budismo. Desse interesse, resultou o romance *Varouna* (1940).

Superada essa possibilidade de solução para o conflito entre fé e ética através de uma segunda conversão ao catolicismo, Green terá ainda um longo percurso a fazer, no qual pecado e graça protagonizarão um drama dos mais intrincados e enigmáticos:

> *"Je voulais aller vers les autres, vers tous les autres, et je ne le pouvais pas, parce que, me croyant seul, j'étais et je restais seul. Le péché brisa ce cercle magique, beaucoup plus tard. Ce fut par le péché que je retrouvai l'humanité".(GREEN, 1992, p.87)*

Foi, assim, através da experiência erótica que Green descobriu o outro e pôde reencontrar, posteriormente, sua própria identidade religiosa, aprofundada e amadurecida. Por esse caminho, pôde abandonar as representações infantis e equivocadas da santidade e descobrir o eixo central da vida cristã, que é o amor ao próximo como concretização do amor a Deus:

> *"Je voulais l'absolu sans avoir fait le chemin intermédiaire, je voulais beaucoup de choses auxquelles je n'avait pas droit, parce que je n'avais jamais vraiment mené la simple vie chrétienne, qui*

> *est une vie d'amour. Je desirais âprement les fruits de la victoire sans avoir jamais combattu. Je ne résistais aux tentations parce que ces tentations étaient faibles, non parce que j'étais fort. Je ne savais pas ce que c'était d'être tenté au bout de tout son courage, je ne savais rien, et, dans mon orgueil, je me voulais saint". (*Ibidem*, p. 293).*

A experiência da alteridade, do encontro com o outro, e mesmo do pecado propiciou a Green um aprofundamento de sua própria identidade humana e cristã, como abertura ao mistério do amor de Deus. É o que ele diz a Maritain, em carta de 22 de novembro de 1951:

> *"C'est peut-être parce que j'ai plus qu'un autre besoin de miséricorde que je crois de plus en plus à l'immense pitié de Dieu". (GREEN, MARITAIN, p. 169)*

Nesse percurso, foi de fundamental importância a dolorosa experiência da radical insuficiência e falsidade de uma esquema de compreensão do problema da graça e do pecado, esquema este que o próprio Green não hesita em chamar de pelagiano:

> *"A l'âge que j'avais alors, tout se présentait à moi de la façon la plus simple: le bien d'un côté, le mal de l'autre, et entre les deux la volonté humaine. Cela tenait à ce que mon religieux (o Pe. Crété), pareil à certains hommes de sa formation, était pélagien sans le savoir. Vouloir, vouloir, tout était là, et je voulais, moi aussi, je voulais, éperdument, mais, pour le moment, je ne voyais dans ma vie qu'un désastre". (GREEN, 1992, p. 393)*

Somente uma visão trágica da condição cristã — já presente no *Pamphlet contre les catholiques de France* e à qual o influxo do jansenismo com certeza não deve ser estranho — pode superar o simplismo psicológico e o equívoco teológico dessa maneira de equacionar o problema da graça e do pecado. É essa visão trágica

da vida humana em geral e da vida cristã em particular que nos parece ser o aspecto mais rico e perene da contribuição de Julien Green à teologia, indo muito além das circunstâncias biográficas que dolorosamente a forjaram.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Teresa de. "O clima alucinatório no romance de Julien Green" in Glória Carneiro do AMARAL e Maria Cecília de Moraes PINTO (orgs.). *Parcours/Percursos*. O romance moderno francês. São Paulo: Centro de Estudos Franceses, FFLCH-USP, 1994.

BLANCH, Antonio. *El hombre imaginario*: una antropología literaria. Madri : PPC/UPCO, 1995.

CERTEAU, Michel de. *L'union dans la différence*. Paris : 1969.

GESCHÉ, Adolphe. "La théologie dans le temps de l'homme. Littérature et Révélation" *in* Jacques Vermeylen (dir.). *Cultures et théologies en Europe* : jalons pour un dialogue. Paris : Cerf, 1995, 109-142.

GREEN, Julien. *Journal* vol. II: 1949-1966. Paris: Plon, 1969.

_____. *Jeunes Années*. Paris: Seuil, 1992.

_____ e MARITAIN, Jacques. *Une grande amitié*. Correspondence 1926-1972. Paris: Gallimard, 1982 ("Idées" 472).

LOUREIRO, Ángel G.. "Direcciones en la teoría de la autobiografía" in José ROMERA, Alicia YLLERA, Mario GARCÍA-PAGE e Rosa CALVET (eds.). *Escritura autobiográfica*. Actas del II Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral. Madri: Visor, 1993.

ROCHA, Clara Crabbé. *O espaço autobiográfico em Miguel Torga*. Coimbra: Almedina, 1977.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia*: problemas de fronteira. São Paulo : Loyola, 1986.

A Loucura da Criação: *Suze*

Letícia Pereira de Andrade – UEMS- UFMS

Introdução

> *Precisamos apenas acostumar-nos a levar a sério o que é dito em poesia e deixar uma palavra lírica servir igualmente de testemunho do homem como uma sentença dramática. (Staiger)*

O texto ora apresentado analisará o conto *Suze*, do escritor português António Patrício, sob a influência da estética decadentista no final do século XIX, mostrando que a loucura funciona como princípio e não como ponto final de uma investigação. De posse dos pressupostos teóricos decadentistas, pode-se reestudar obras que ficaram na obscuridade da estética vigente da época, talvez porque o grande público as considere estranhas e perturbadoras. Daí a necessidade de se investigar contextos que se inscreveram na influência das características decadentistas.

A reflexão que ora se faz é da inscrição de obras no plano decadentista, que são tidas como um simbolismo negro, profano, etc. Para tanto, faz-se necessário lembrar do pensamento finissecular, especificamente da literatura portuguesa, na qual se insere o objeto desta análise: o conto *Suze*, de António Patrício, autor que merece, segundo Moisés (1973: 283), "abandonar a obscuridade em que o laçaram o preconceito e a estreiteza crítica para ascender a um plano que, se não é aquele em que se colocam Camilo Pessanha, Antônio Nobre e Eugênio de Castro, sem dúvida ultrapassa os dos demais poetas do Simbolismo". Aliás, dizer que determinado artista é louco ou obscuro não afeta de modo algum a

qualidade da obra, pois ele pode ser genial por causa disso como vice-versa.

Elege-se como *corpus* desta análise o citado conto patriciano, porque o leitor se sente confuso diante dele... enxerga uma *louca criação*! "É que decorre de uma visão 'que é verdadeira expressão simbólica – isto é, a expressão de algo realmente existente, mas imperfeitamente conhecido. Esta visão ultrapassa a experiência humana e pode ser indicada por intuições desconhecidas e escondidas'" (Gallo, 1981: 75-76). Essa criação decadentista será analisada pisando as pisadas dos elementos finisseculares, sem perder de vista as influências decadentistas, e levando a sério o que é dito, a fim de encontrar o *Tesouro Escondido*.

1. *Suze* de António Patrício: uma Criação Decadentista

A criação de António Patrício, escritor português desconhecido para um número razoável de pessoas, muito se aproxima da estética finissecular ou decadentista. Segundo Moretto (1989: 42),

> *o estilo de decadência não é outra coisa senão a arte em seu ponto de extrema maturidade a que as civilizações, ao envelhecerem, conduzem seus sóis oblíquos: estilo engenhoso, complicado, erudito, cheio de nuanças e rebuscado, recuando sempre os limites da língua, tomando suas palavras a todos os vocábulos técnicos, tomando cores a todas as paletas, notas a todos os teclados, esforçando-se por exprimir o pensamento no que ele tem de mais inefável e a forma em seus mais vagos e mais fugidios contornos, ouvindo, para as traduzir, as confidências subtis da neurose, as confissões da paixão que envelhece e se deprava e as alucinações estranhas da idéia fixa ao tornar-se loucura.*

A estética decadentista rasga e costura a palavra, intimando-a a tudo exprimir e levando-a ao extremo exagero. Assim, o texto

decadentista é uma verdadeira colcha de retalhos, de caráter libro-libresco, fazendo uso de experiências, como a construção e a desconstrução, num processo híbrido por meio da bricolagem e da montagem textual, resultando, portanto, um texto labiríntico sem compromisso com a realidade empírica, elegendo a *arte pela arte*, "criando uma supra-realidade capaz de satisfazer, ainda que pelo tempo do contato entre a obra e seu receptor, a busca pela grande Verdade, que palpita dentro de cada ser humano" (Santos, 1999: 19).

Nesse jogo estético, percebe-se a preferência pelo artifício e pelo gosto à esterilidade, representada pela figura do andrógino e Salomé – a mulher diáfana, a mulher-sibila, a mulher-cadáver, a mulher símbolo do Decadentismo, que encanta e desconcerta/destrói os homens.

Assim, *Suze é* a criação de uma *Feminae Fatale*, a mulher decadentista que sugere o violento, o intenso, o exagero, o agudo até a estridência, o adultério, a depravação, a beleza e o cinismo. Dessa forma, essa mulher é subversiva, vampiresca, satânica, relembrando o mito de Salomé, a mulher de dança sinuosa e Medusa de beleza estonteante; conseqüentemente, observa-se que essa mulher é sedutora, fatal e excita na alma do leitor a *sensação do belo*, na qual, como diz Moretto (1989: 46), "acrescenta-se um certo efeito de surpresa, de espanto e de raridade".

Suze é um conto extraído da obra *Serão Inquieto*, uma coletânea de cinco contos publicada em 1910. São contos poéticos, narrados em primeira pessoa, que não se assemelham ao que comumente chamamos de *tradicional*, pois, como o próprio nome do livro sugere, foram escritos num *Serão Inquieto*, num período noturno, inquieto, após o expediente normal, no qual se tenta trazer à tona um sentido ao real por via da imaginação. Segundo Gallo (1981:16), a obra de António Patrício "emerge das profundidades do 'eu profundo', aonde ele desceu, no afã de conhecer-se e conhecer a Humanidade".

Serão Inquieto passeia sobre/sob as várias representações decadentistas, privilegiando sempre: o gosto pelo requinte, numa profanação de personagens a ilustrar o caminho que o narrador deve seguir; a idéia dominante da morte, como sendo a valorização insubstituível de cada momento da vida tensa e como o elemento mais melancólico e, conseqüentemente, o mais poético (c*f* Poe,1997: 915), o que nos leva a crer que ela seja o núcleo drámatico; o artificialismo, numa encenação narcísica como a própria alma humana; a neurose, símbolo maior da causticante concentração psicológica de António Patrício, porém sem traçar perfis psicológicos martirizantes das suas criações-personagens. Mas é na bricolage que se pode perceber o total domínio da sua escrita, que recria com maestria o eterno jogo da construção e desconstrução (c*f* Pires, 2003: 5).

Os cinco contos, em um equilibrado quebra-cabeça, portam-se como um labirinto. Cada conto é um tecido espesso, porém penetrável, desde que se tenha conhecimento das metáforas polivalentes que dão a flexibilidade para achar/perder os fios deste novelo labiríntico que poderão nos levar ao *Tesouro Escondido.*

2. De olho na louca criação: *Suze*

Em um *serão inquieto,* em um espaço fechado, no quarto, inicia-se essa criação... fruto de um solilóquio, a narrativa se constrói através de um fio condutor tecido pelo narrador que remonta a sua relação com *Suze*, a partir de uma noite no teatro, quando ele a conhece. Num processo rememorativo, o amante-narrador trás à tona o seu convívio de dois meses com a prostituta *Suze* (símbolo do prazer e infertilidade, um dos vértices do triângulo do desperdício), a partir da lembrança do último encontro - a despedida: "Na última contava ela com uma coragem simples, como o mais fútil incidente, que ia entrar pro hospital pra ser operada. Anunciava-me isso entre um projeto de vestido gri-taupe, que iria bem à sua tinta de viciosa pálida" (Patrício, 1979: 84).

Por se mostrar de maneira distinta das demais prostitutas, no vestir-se e no portar-se de forma elegante e sofisticada, *Suze* agrada ao gosto requintado do amante, que a corteja e passa a dividir com ela suas noites, até o momento em que ela anuncia a necessidade de operar-se, não mais voltando, daí a suposição de sua morte, como um anúncio da terminalidade (c*f* Rute, 2003: 9). Dias depois, sem receber notícias de *Suze*, o amante começa o seu processo rememorativo. O narrador sensivelmente adivinha a morte de *Suze*; às vezes, apresenta-se amargo e desencantado nas suas considerações acerca da vida dos homens, e evoca a vida conjunta, explicitamente saudoso. Mas essa saudade não é apenas uma lembrança de um bem ausente, é, segundo Gallo (1981: 67):

> *a saudade de alguém que partiu, todavia é, principalmente, a nosso ver, tomando emprestada a expressão de Fernando Pessoa, 'espiritualização da matéria', na mesma linha de Teixeira de Pascoaes: Pela saudade, o homem reage, responde à sua situação concreta no mundo. Sofre a dor de ser imperfeito, a nostalgia da pura vida anímica, a divina saudade ou saudade de Deus (...). Realiza o ausente por obra e graça da imaginação*: inventa *Deus. O homem, em virtude de seu poder saudosista, de lembrança e de esperança, eleva-se da própria miséria e contingência à contemplação do reino espiritual, onde as coisas e os seres divagam em perfeita imagem divina.*

Dessa forma, *Suze* é criada por obra e graça da imaginação. Percebe-se que este fio narrativo é calcado nas próprias reminiscências do amante-narrador, ao evocar a mulher amada que cuida estar morta: "Não posso dormir. Como há mais de oito dias não recebi carta de Suze e a minha absurda vaidade se recusa a crer que ela me esqueça, ponho-me a pensar, com uma perversidade triste, que tenho escrito loucura a um cadáver" (Patrício, 1979: 83). Eis o tema mais melancólico dessa escritura: a Morte. Segundo Poe (1997: 915), "a morte, pois, de uma bela

mulher é, inquestionavelmente, o mais poético tema do mundo e, igualmente, a boca mais capaz de desenvolver tal tema é a de um amante despojado de seu amor".

O narrador passa a recordar minuciosamente os encontros passados, numa verdadeira neurose mental, e vai construindo *Suze*, sua louca criação. Na sua visão estetizante de colecionador, constrói, cria e satisfaz o seu espírito ególatra permitindo que *Suze* exista a partir dele, como sua própria criação (c*f* Rute, 2003: 9). Como diz Mário de Sá-Carneiro (1997: 21), "a literatura faz almas e almas imortais"... Assim, *Suze* vai sendo construída através das perversões histéricas, das neuroses febris e das vertigens enlouquecedoras do amante-narrador, num frenesi de múltiplas sensações e desequilíbrios diante da degenerescência humana:

> *horas e horas com febre, com riso, com desespero, vasculho na memória, recomponho o complexo encanto dessa rapariga que sabia de cor toda a* Comédia Humana*; tinha um vício pessoal, erudito, arquisutil; cinicamente ingênua, ingenuamente cínica; amoral e heróica, e que caminha pro seu leito de* cocotte *com o ar redolente de Desdêmona na* canção do salgueiro*... (Patrício, 1979: 86).*

Ao compô-la, ele faz um passeio pelo interior da personagem, desnudando-a de forma ambígua, composta pela candura associada à personagem de *Desdêmona* e à perversão de prostituta, revelando-lhe nas mais íntimas peculiaridades de sua personalidade, e vasculhando-lhe o interior numa forma de afirmação pessoal. A revelação de Suze ao leitor é precisa e minuciosamente detalhada, neste momento de incansável histeria do amante em dar conta de cada detalhe:

> *preciso calmar a minha febre e começar pelo começo. Vi-a a primeira vez este verão, no teatro, e logo a destaquei. Os seus cabelos de criança escandinava, loiro cendrado e seda palha em que havia reflexos quase brancos, tufava na testa sob o chapéu preto, descaiam a esquerda, subiam a direita*

> *recortando a têmpora em ogiva, inverossímeis como raios de um sol de vício, químicos, absurdos... Só depois me convenci de que eram autênticos (Patrício, 1979:85).*

Ele passa a recordar o início da sua relação com a prostituta, num apelo a épocas remotas, bem ao gosto decadentista. Detalhando cada aspecto da figura feminina, ele a compara a uma criança escandinava, dada a sua pouca idade, vinte e três anos, e cabelos louros; só depois ele se assegura de que são verdadeiros, já que, em sua mente delirante, era mais fácil acreditar que os cabelos de *Suze* eram artificiais. Artificiais? Quem é, então, essa *Suze*? Srª. Franquistein?

Continua a descrição numa vertiginosa celebração artística: "os olhos eram claros, cinzento de água e névoa; a máscara alongava-se num focinhito sonâmbulo; nariz incorreto quase grosseiro; boca grande, acolhedora...". (Patrício, 1979: 85). Os olhos, como verdadeiros espelhos d'alma, são descritos como névoa, elucidando o caráter crepuscular a partir da opacidade; a boca revela a busca do prazer como objetivo da vida, enfocando sempre a sensualidade através de detalhes e imperfeições que o faziam resignar-se em sua condição de súdito (c*f* Rute, 2003: 10).

Para tanto, é a sua porção *voyeur* que o trai e atrai para aquela que no seu íntimo já sabia ser sua: "Toda a noite, ferozmente, a encarcerei no meu binóculo" (Patrício, 1979: 86). Ao olhar pelo binóculo, assumindo-se nitidamente como um *voyeur*, ele faz um quadro de Suze espionando a sua vida interior. A partir do binóculo do *não convencional*, *Suze* é criada, e por isso, considerada uma louca criação...

Essa loucura, esse estranhamento, via no grotesco, no diferente - "todos a achavam imensamente estranha e alguma coisa feia" (Patrício, 1979: 87) - , é a excitação necessária para levar adiante seu refinado gosto de esteta e colecionador, no seu isolamento costumeiro (estufa): "aqui mesmo, no meu quarto,

onde certa noite ela tomou chá entre os meus livros" (Patrício, 1979: 86).

A construção de *Suze*, perversa e profana, vai se transportando para o signo da serpente, a mulher sedutora que o atrai para sua atmosfera de desejo e lascívia com desenvoltura e magia: "aqui começa a feitiçaria, o encantamento em que essa serpentina bruxa me colheu, polarizando o meu desejo pro seu corpo elástico e felino" (Patrício, 1979: 87). "*Suze* se contorce, com o corpo em chamas, numa incansável cena de iniciação ao prazer, mostrando com a dança a sua porção *Salomé* – símbolo maior do Decadentismo" (Rute, 2003: 7). A dança de *Suze* excita os desejos, num ritual de magia, onde o movimento corpóreo eleva o pensamento do amante, fluindo a ponto de entrar em êxtase. Dessa forma, a voluptuosidade de *Suze-Salomé* é justificada à medida que é comparada com uma "sibila délfica" (Patrício, 1979: 92).

A beleza diferente de *Suze*, que se refere à "intensa e pura elevação da alma" (POE, 1997: 913), é o retrato do exótico gosto decadentista pelo bizarro, pelo estranho. O estranho está presente em todos os elementos pelo excesso, na caracterização da personagem: prostituta, porém superior, conforme o texto afirma: "nobre e cocotte, flexível de corpo e de espírito, amoral e heróica" (Patrício, 1979: 83-84); além disso, sabia de cor toda a *Comédia Humana*; é sensata, mas não de uma sensatez impecável; é antes o caso de "algo estranhamente significativo poisar nela, um conhecimento secreto, uma sabedoria oculta. (...) Tem ainda duas facetas, uma luminosa, outra sombria: uma figura boa, pura, nobre como uma deusa, por um lado e, por outro, a meretriz, a sedutora, a bruxa". Como é paradoxal essa *Suze*!

As suas imperfeições não são descritas como pontos desconsideráveis, mas como algo que a diferencia do gosto comum, do normal, repudiado pelos decadentistas. Assim o amante de *Suze* dá capital importância aos seus cabelos em desalinho: "os cabelos impossíveis, abusivos, excessivos, caiam-lhe nos ombros" (PATRÍCIO, 1979: 90), aproximando-a da beleza

meduséia, da mulher viril, vampiresca, que tanto encanta quanto mata. Esta mulher-vampira, Suze-Salomé, representa a inversão de códigos, por isso é a loucura que lhe oferece forma.

Sem terminar sua louca-criação, o amante tinha dúvida do seu amor e queria acreditar que *Suze* era verdadeira:

> *de começo podiam julgá-la artificial, tão estilizada era a sua graça, tanto o seu requinte parecia consciente e erudito, traindo-se em tudo: no andar elástico, no dandismo sóbrio, e até no ruge-ruge da sua voz de alcova e confidência e todo o meu trabalho desta noite me parece de um doido que quisesse reconstruir uma obra prima... (Patrício, 1979: 92).*

Era assim que ele a via, como uma obra de arte, aumentando sua galeria de refinado colecionador, através do dandismo sóbrio de *Suze*; pois só assim ele podia amá-la, enquadrando-a nos seus modelos refinados. Nesse estado de loucura, em meio às suas memórias, ele se questiona, tentando se dar conta do que ele realmente é: "Se ela me visse como eu sou, se eu não fosse com ela sempre ator, se eu não fosse o ser falso, o clown cético mascarando com riso o sentimento" (Patrício, 1979: 99). Neste momento, o amante deixa cair a máscara e se despe do artifício da encenação. Ele está só em seu quarto e não mais verá a amante.

Já no crepúsculo da madrugada, mergulhado em suas recordações, o amante-narrador pensa mais uma vez naquela mulher e no estado doentio que antecipa o fim. A constatação da terminalidade através da morte de *Suze*: "É pois forçoso convencer-me de que a minha pobre Suze ? 'era uma vez'..." (PATRÍCIO, 1979: 83), faz com que o amante novamente recorra aos seus refinamentos de esteta, preocupando-se com a aparência da amante morta, rejeitando assim o sentimento de perda: "Não te souberam pentear; deixaram-te o cabelo em desalinho e, não sei por quê, está mais claro, de uma seda mais pura, mais de infância" (PATRÍCIO, 1979: 101). O ápice da tensão neurótica leva-o ao

delírio e declara a perfeição de *Suze* num verdadeiro culto à sua memória.

Nesse sortilégio de mascaramentos sociais, o narrador sente-se incapaz de amar uma prostituta, porém declara este amor, abalando o que é convencional nas relações sociais, abalando o sentido do mundo, como diz Roland Barthes.

A arte, fruto deste *serão inquieto*, produz a estética do crepúsculo que anuncia a terminalidade e se deleita na *falsa impressão dos fatos*, visionando um *paraíso artificial*, que sugere algo mais além do mundo orgânico, material, palpável. Dessa forma, nessa escritura decadentista, as personagens têm também qualquer coisa de imaterial, de oculto, de misterioso, por fim, de louco.

Considerações Finais

> *Escrever é abalar o sentido do mundo (Roland Barthes).*

O texto decadentista projetou uma visão desconcertante da realidade, que abala o sentido do mundo, por meio do fingimento, do truque, da aparência, do artificial, contrapondo-se à idéia mimética realista. O simulacro através do culto do artificial vai contradizer toda noção de arte até então, explicitado por um narrador condutor dos fingimentos e adepto do culto da *arte pela arte*.

A crise da representação que hoje, na chamada pós-modernidade, é vivida, tem sua gênese no texto decadentista, que passa pela crise da verdade, do sentido, e principalmente da linguagem, vendo tudo através das ruínas dos novecentos.

Assim, por meio desta análise, percebe-se em *Suze*, de António Patrício, a contribuição da literatura portuguesa para o Decadentismo, que se enquadra nos parâmetros finisseculares estabelecidos através da loucura, do seu caráter desconcertante. Percebe-se que a loucura poderia, de fato, ser tomada como um

modelo do próprio processo de simbolização, de atribuição de significado. Dessa forma, neste conto, a criação delirante de sentido apresenta-se em descompasso em relação ao julgamento dito "normal": ele brota senão sobre o solo de um estranhamento radical; e esse estranhamento é a perda da realidade e a construção de uma nova.

Nessa perspectiva, nada é estático, tudo muda, e a obra de arte e seus conceitos deslizam por concepções ora reformuladoras, ora desconstrutoras, ainda em sentido espiralado, tentando não se enquadrar, mas aproximar o público da sua arte, por meio da *arte pela arte*, como se observa na construção de *Suze*, a louca criação de um narrador que almeja revelar sua obra prima ao leitor, a fim de demonstrar uma grande VERDADE... a Arte esconde esse grande TESOURO... e os que vão a busca desse TESOURO... devem fazê-lo por sua conta e risco. Eis tudo.

Referências Bibliográficas

CHEVALIER, Jean et al. *Dicionário de símbolos.* Trad. Vera da Costa e Silva et al. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

FOUCAULT, Michel. *La locura, la ausencia de obra*. In Entre filosofía y literatura. Barcelona, Paidos, 1999.

GALLO, Nilva Mariani. *Bruxas e deuses em Serão Inquieto.* In: Boletim, São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, nº 04, 1981.

MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. 11ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MOISES, Massaud. *A literatura portuguesa em perspectiva.* In: Simbolismo Modernismo. São Paulo: Atlas, 1994. V. 4.

MORETTO, Flúvia M. L. *Caminhos do Decadentismo francês.* São Paulo: perspectiva; Ed. Da USP, 1989.

PATRÍCIO, António. Suze. In: *Serão Inquieto*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.

POE, Edgar Allan. A Filosofia da composição. In: *Ficção Completa, poesia & ensaios*. Org. e Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

PIRES, Rute Maria Chaves. *Suze: o Vampiresco Signo da paixão*. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br >. Acesso em: 09 de setembro de 2003.

SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto. *A Representação da Mulher em AntónioPatrício*. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado, FFLCH, Universidade de São Paulo.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Loucura*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1997.

Metaficção historiográfica: uma tensão criativa entre a literatura e história

Maria Geralda de Miranda – UNESA-UNISUAM

A narrativa de ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com os acontecimentos passados e a ficção se parece com a história. (Paul Ricoeur)

Quando pensamos na metaficção historiográfica, as palavras de Paul Ricoeur, citadas em epígrafe, adquirem mais sentido, uma vez que apontam para aquilo que a ficção e a história têm em comum que é o fato de as duas formas de composição discursiva serem elaboradas através da narrativa e se dirigirem a um leitor que acaba estabelecendo um pacto com aquele que está fazendo o relato.

Ricouer diz ainda que "entrar em leitura é incluir no pacto entre o leitor e o autor a crença de que os acontecimentos relatados pela voz narrativa pertencem ao passado dessa voz". Tal pacto, de fato, ganha relevância quando nos defrontamos com textos construídos a partir do entrelaçamento de um conjunto de outros textos, como o fazem os romances: *Partes de África,* do escritor português Helder Macedo, *Viva o povo brasileiro,*do romancista brasileiro João Ubaldo Ribeiro e *A Geração da utopia,* do autor angolano Pepetela.. Tais romances, ao relerem o passado, acabam problematizando o presente do leitor. Este, então, precisa interagir e reagir aos sentidos propostos pelo texto.

Ricoeur também salienta que "podemos ler um livro de história como se fosse um romance" e que "a ficção é quase história, tanto quanto a história é quase ficção." Ora, não resta dúvida de que o autor está-se referindo aos procedimentos de escritura dos dois gêneros textuais, mas é fato que as suas palavras nos levam a pensar nos conteúdos "históricos" dos três romances,

aqui estudados. E aí, indiscutivelmente, os dois gêneros se embaralham bastante, pois os três romances utilizam como "matéria fabular" as histórias das nações a que pertencem os escritores que, ao fazerem uso de tal matéria, intertextualizando-a com dados da ficção e da memória, põem em discussão a questão da relativização da história. Assim, conforme indica Teresa Cristina Cerdeira, o discurso da história:

> *que resolveu reservar para si a prerrogativa da verdade, porque assentado na* res factae *–, esse discurso só se pode hoje entender como uma construção que tem que pressupor um fosso temporal e material absolutamente instransponível, e o discurso, que antes sonhava em acordar o que foi, acaba por se erigir necessariamente em cima do que já não é. O discurso da História deixa assim de ser um templo de eternização do passado, para se instituir como dimensão criadora do futuro.*

A releitura que os três romances fazem do passado também sinaliza para essa dimensão criadora de que fala Cerdeira, porque não aponta para a nostalgia; muito pelo contrário, o que os autores fazem é repensar o passado e, isso, sempre que é feito, acaba beneficiando o presente e o futuro. Aliás, essa forma de retorno ao passado de maneira não nostálgica, própria da metaficção historiográfica é, conforme salienta Hutcheon, em sua P*oética do pós-modernismo*, uma das características dos textos pós-modernos.

Podemos dizer que o tempo de escrita de *Partes de África*, de Helder Macedo, é o de um Portugal do pós-guerras-coloniais e pós-salazarista. Mas no plano do enunciado o tempo se amplia, compreendendo o espaço-tempo de atuação do avô e do pai do narrador, em várias colônias africanas, como representantes do governo imperial. Ocorre que esse espaço-tempo vai sendo construído pelo leitor, pois, no romance, há vários textos dentro de um texto plural, que é alcançado não pelo ordenamento seqüencial, mas por um volume de sentido produzido na interação comunicativa entre autor e receptor. Através das "fragmentadas

memórias" apresentadas pelo narrador-autor – é assim que ele se apresenta no texto – é que se vão desenhando o império e obviamente a sua decadência. Os mapas da África "com círculos e cores", bem como os relatórios empilhados – que vêm à mente do autor quando este começa a escrever o seu livro – servem de matéria para o seu romance, urdido na tensão entre dados da história e da memória, em outras palavras, de uma "verdade" reelaborada pela ficção.

As três narrativas cobrem um amplo espectro temporal. V*iva o povo brasileiro*, apesar de cobrir das origens da nação brasileira aos finais dos anos 70 do século XX, centra a sua ação principalmente no Século XIX, marcado pela afirmação de um sentimento nacional que alimentou as lutas internas e externas. À exceção do segundo capítulo que localiza a ação no século XVII – são as cenas rememoradas pela personagem Dadinha – e dos dois últimos que contemplam os dois períodos de ditadura do século XX, todos os outros dezessete, num total de vinte, situam a ação no século XIX, abarcando, como analisa Olivieri-Godet:

> *as lutas pela independência, o Império, a abolição da escravatura, a República, a guerra do Paraguai, a guerra dos Farrapos, a campanha contra Canudos, todos esses fatos são revistos a partir de um confronto entre o discurso da História e a versão popular, fundamentada na experiência de vida dos personagens.*

Em *A geração da utopia*, a efabulação se desenvolve em quatro momentos. "A casa" (1961), "A chana" (1972), "O polvo" (1982) e "O templo" (a partir de julho de 1991), mas o título do romance já de imediato nos fornece importantes pistas de leitura. Essa geração de que fala Pepetela possuía um discurso carregado de certezas, que era orientado por uma das leituras do marxismo e acreditava que as suas idéias e as suas ações seriam capazes de redimir os colonizados dos sofrimentos seculares impostos pelos colonizadores. Nesse aspecto, a Casa dos Estudantes do Império

(CEI) foi de fundamental importância, pois era lá que se sedimentava o ideário da utopia. No capítulo "A casa" (referência à CEI), narra-se o amadurecimento das idéias da utopia. No capítulo intitulado "A chana", fala-se sobre a luta armada, a partir da performance de Vitor Ramos e em "O polvo", representa-se o exílio de Sábio e suas críticas ferrenhas aos dirigentes da recente nação angolana. No capítulo denominado "O templo", encenam-se os conchavos e as falcatruas realizadas por dirigentes, candongueiros e falsos líderes religiosos. A fundação da igreja de dominus que se constitui como "metáfora extremada" do poder absoluto do partido e dos dirigentes – que tem seguidores fanáticos titerizados – encerra o último capítulo da obra. A ortodoxia no plano político-ideológico e a corrupção dos que assumiram o poder, bem como as incertezas do narrador quanto às certezas anteriormente defendidas, pontuam o fim da utopia no último capítulo.

Os três romances, por causa dos imbricamentos intertextuais com a história, acabam relativizando também o conceito de herói, sobretudo clássico, uma vez que, ao relerem o passado de forma irônica, terminam por retirar a aura de muitos heróis consagrados pela historiografia oficial, sobretudo aqueles que são considerados mitos da formação da própria nacionalidade. Na verdade, a desconstrução do herói e a centralidade daquele que seria o anti-herói, nos levam a pensar naquilo que Lyotard chama de a "decomposição dos grandes relatos", ou como diz Laura Padilha, na decretação da "morte da 'narrativa-mestra' e, em conseqüência, dos mitos que a alimentavam".

Por tudo isso, a história da nação também perde a sua aura, ou o seu valor quase teológico, porque as "versões" propostas pelos romances retiram dela aquilo que Homi Bhabha chama de "identidades essencialistas".Citando-o textualmente: "As contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto quanto conceituais, perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais 'comunidades imaginadas' recebem identidades essencialistas". Como diria

Boaventura de Sousa Santos, nas sociedades pós-coloniais, é quase impossível pensar a homogeneidade cultural, pois o processo colonizatório favoreceu a hibridez cultural e não a homogeneização. Assim, o próprio centro metropolitano acaba por se modificar, ao interagir com o mundo colonizado.

E assim cada autor, de uma maneira muito peculiar, procura reinterpretar o passado de sua nação, trazendo para o presente valores, cores, saberes e sabores, não constantes da historiografia. A partir do olhar de cada enunciador, percebe-se a heterogeneidade da nação, feita de muitos povos, de muitas culturas e, como se dá na textura dos três romances, de muitas vozes. Tais vozes são reinterpretadas literariamente pelos escritores que, como os autores da História, só têm acesso ao passado através de fontes textualizadas. Assim, o que se lê nos romances aqui abordados é também uma possível "verdade", reelaborada pela ficção.

As estratégias narratológicas adotadas pelo narrador-autor de *Partes de África* e a fragmentação do seu romance, sem dúvida, possuem também importantes significações, uma vez que, nas páginas do livro, se lê a fragmentação do império e a formação das novas nações africanas. A metanarratividade, que não é um expediente exclusivo da pós-modernidade, é também exercida com muita propriedade pelo escritor Helder Macedo, sobretudo por causa das lacunas do texto, o que obriga o enunciador, de algum modo, a informar o leitor acerca dos procedimentos discursivos adotados. Por ser um escritor afeito às metáforas, como ele mesmo declara, o seu mosaico de espelhos, que é o romance, articula as vozes da história de diversas maneiras, ou através de várias representações. E tudo isso questiona o conceito maniqueísta de verdade histórica, já que permite vários olhares sobre um mesmo assunto tratado na obra.

O romance *Viva o povo brasileiro* estampa a ambivalência da nação em suas páginas e a escolha da Bahia como espaço privilegiado do desenvolvimento das ações narrativas sinaliza para a composição multirracial do povo brasileiro. A antropofagia

praticada pelo Caboclo Capiroba também reforça a idéia da não-homogeneidade. A encenação da prática oral de contar histórias é um resgate sem precedentes da cultura popular, componente importante da nação moderna. A mistura de elementos místicos da cultura africana com elementos da cultura ocidental cristã, considerada erudita, como no episódio da guerra do Paraguai, só demonstra que, no espaço da metaficção, se permite articular todos os dados conhecidos. A metaficção se constitui mesmo como espaço de negociação das diferenças culturais nas nacionalidades modernas.

A obra de Pepetela, *A geração da utopia*, apesar de parecer encenar o fim da utopia, aquela para a qual os militantes da Casa dos Estudantes do Império se mobilizaram, não deixa morrer a possibilidade de crença no "bom lugar" de que fala Thomas More. Não resta dúvida, contudo, de que a idéia de um governo comprometido com a causa revolucionária naufraga no romance. A falência deste projeto é encenada através de quatro metáforas, sendo que a última, "O templo", constitui-se na capitulação final daquilo que era o projeto da "geração da utopia." A igreja de dominus simboliza o fim de muitos valores, regidos por outras certezas, mas também, por outro lado, estampa a falta de parâmetros daqueles que são conduzidos pelo dinheiro. Aliás, é com ele, ou através dele, que se tem acesso ao "Deus" mercado, como parece querer dizer a mensagem final da narrativa.

As vozes da história sofrem uma corrosão importante nos três romances. A ironia é uma importante "arma" utilizada pelos três escritores. É através dela que se rasuram as "verdades" instituídas pelos registros históricos. Como contar os desmandos do Barão de Pirapuama e do Governador Gomes Leal senão através da corrosão irônica? Como construir a metáfora de "O templo", sem o viés da ironia? Trata-se, na verdade, da utilização da paródia, processo de intertextualidade, pelo qual os escritores lêem as vozes da história, atualizando-as no momento presente. É pelo mergulho crítico no passado das três nações, relidas nas páginas dos romances que podemos dizer que as histórias contadas pelos três escritores

reinterpretam o vivido e estão totalmente entrelaçadas, mostrando que neste momento histórico em que as certezas de outrora são questionadas e até mesmo as nações perdem os seus contornos simbólicos, a reinterpretação do vivido, pela tensão criativa da metaficção historiográfica, pode de fato contribuir com o momento presente, já que a releitura deste passado, pelo fato de não ser pacífica pode intervir no presente e até mesmo no futuro.

Referências bibliográficas

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____, Linda. *Narcissistic narrative*: the metaficional paradox. New York: Methuen, 1984.

MACEDO, Helder. *Partes de África***.** São Paulo: Record, 1999.

OLIVIERI-GODET, Rita. Memória, história e ficção em *Viva o povo brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro. Université de Paris, s/d, no. 8. Disponível em <*http://www.geocities.com/ail.br/ail.html*>. Acesso: 13/07/03.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos pactos, outras ficções*. Porto Alegre: EDPUC RS, 2002.

CERDEIRA, Teresa Cristina (Org.). Niterói: EDUFF, 2002.

PEPETELA. [PESTANA, Artur Carlos Maurício]. *A geração da utopia*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, António Souza. (Org.) *Entre ser e estar*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RIBEIRO, Margarida Calafate. Partes de nós; uma leitura de Partes de África. In *A experiência das fronteiras*. CERDEIRA, Teresa Cristina (Org.). Niterói, EDUFF, 2002, pp. 61-74.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* Tomos II e III. Campinas: Papirus editora, 1997.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban. Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In *Entre ser e estar*. RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, Antonio Sousa (Orgs.). Porto: Afrontamento, 2002.

_____. *Pela mão de Alice*: O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1996.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

O ideal poético da negação em João Cabral de Melo Neto: "Cultivar o deserto como um pomar às avessas"

Raquel Trentin Oliveira – UFSM/ RS

Introdução

Em *Discurso sobre lírica e sociedade*, Theodor W. Adorno discute a dimensão social e geral intrínseca à lírica, que em princípio é mais subjetiva e individual e mantém uma atitude de negação ao real objetivo. Afirma que "a imersão no individual eleva o poema lírico ao geral através do processo de tornar manifesto algo não deformado, não apreendido". Na lírica está impressa negativamente a situação social que cada indivíduo experimenta como hostil, estranha, fria, opressiva. Assim, a própria solidão da palavra lírica está prefigurada pela "sociedade atomística e individualista". No protesto contra essa realidade, o poema exprime o sonho de um mundo no qual as coisas fossem de outro modo: "a idiossincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo, ao domínio das mercadorias sobre os homens".

Portanto, a lírica traz na sua essência e no seu reconhecimento um momento de ruptura: a subjetividade ali imbuída define-se e exprime-se em oposição ao geral, à gravidade objetiva. No entanto, quanto mais expresso tal rompimento, maior é a possibilidade de vir à tona o reverso negado. Sua pura subjetividade, aquilo que nela parece harmônico e sem ruptura, testemunha o contrário: tanto o sofrimento pela existência estranha do indivíduo, como o amor à mesma.

Além disso, Adorno ressalta, em relação à passagem da poética romântica à moderna, a transformação da individualidade

exagerada no auto-aniquilamento. Para que o sujeito possa resistir solitariamente à coisificação, já não pode tentar sequer retirar-se para o seu íntimo como se este fosse sua propriedade; precisa, sim, sair de si mesmo pela dissimulação, "tem que se converter em recipiente da idéia de uma língua pura". Tenta-se aqui entender como alguns poemas de João Cabral de Melo Neto, da sua primeira fase, lidam com tal questão e o que pode estar implicado nesse processo.

Em geral, nos poemas românticos, o sujeito afasta-se da superfície social para mergulhar em sua intimidade, enlevando-se na contemplação da natureza. Ao mesmo tempo, esse distanciamento deixa latente toda a opressão advinda da instabilidade da realidade externa.

Já o poema moderno luta contra todos os sentimentos voluptuosos e hedonistas, subentende uma fuga do que é deleitoso e agradável, opondo a frieza de tom à sentimentalidade da tradição romântica, a qual já se tornara lugar comum, discurso corrente. Repudia a inspiração, como efeito de uma subjetividade impura, que conduz à embriaguez do coração. No Brasil, como considera Antonio Candido (2000: 136) no que se refere à "literatura e cultura de 1900 a 1945", assiste-se ao fim da "literatice tradicional", presencia-se a "formação de padrões literários mais *puros*, mais exigentes e voltados para a consideração de problemas estéticos, não mais sociais e históricos".

Nas obras de João Cabral de Melo Neto é notória a ansiedade de expurgar do poema qualquer resquício de sentimentalismo e do tom confessional daí advindo. Há uma exigência de preponderar a vontade da forma sobre a vontade da expressão. O estilo romântico então aparece como já desfigurado (reificado), instaurando-se no poema uma negação de tudo aquilo com que a convenção lírica anterior pretendeu possuir "a aura das coisas".

Nesse sentido, é necessário dissimular a individualidade ali representada, expulsando do poema o campo sentimental humano. Para isso concorre o rompimento com o mundo vivo, animal e

vegetal e, por outro lado, a elevação do mundo mineral como princípio. Daí que o ideal seja o da secura, da ordem. No entanto, a objetividade extrema, a aridez que o sujeito busca, trazem com elas a condição líquida, o caos que o inquieta; a vontade manifesta arrasta consigo sentidos silenciados. A confissão dos sentimentos ecoa negativamente no poema como um ato obsceno e vergonhoso, logo precisa ser rejeitada, através do apego a uma atitude ascética, que se opõe ao "crescimento prodigioso", aos aspectos corpóreos e sensíveis, em nome da consciência e da racionalidade.

Salienta-se a perspectiva de um dos críticos mais reconhecidos de Cabral, João Alexandre Barbosa (1975), em relação à atitude de negação que predomina nos poemas do autor. A preocupação do crítico está em refletir acerca da maneira pela qual a obra poética de João Cabral "propõe e procura resolver a questão mais ampla do próprio processo criador poético, fundada na relação entre linguagem e realidade" (p.16). Para Barbosa, o que está em jogo é a negação da exposição, da mensagem, e o apego à composição, à abstração. O poeta rompe com a atividade que então se realizava quando lançou sua primeira obra, fase em que as imagens eram o "correlato do sentimento". O crítico refere-se aos poemas de 1947, "Psicologia da composição", "Fábula de Anfion" e "Antiode", como parâmetros para a poética negativa de João Cabral. "O que se recusa é a perpetuidade de uma poética e, por isso, ela é negativa". Esses três poemas permanecem entre a primeira e a segunda fase do autor:

> *entre uma poética da composição – perigosamente dirigida para a expressão dos 'dados sutilíssimos, a que só pode servir de instrumento a parte mais leve e abstrata dos dicionários' – e uma poética da comunicação – reduzindo o texto à condição de escoadouro para o 'rio impreciso que corre em regiões de alguma parte de nós mesmos' – o poeta explora o silêncio e a negação como possíveis*

metáforas para uma definição de sua poética (1975: 58).

Assim, o que está em jogo nesse argumento, bem como defendem a maioria dos críticos do autor, é atitude opositiva de Cabral, e da poesia moderna em geral, especialmente à maneira romântica de poetar. No entanto, aqui se tenta considerar tal negação para além disso.

Por seu lado, Adorno centra sua discussão em torno da atitude de negação lírica frente ao mundo objetivo, representado pela realidade capitalista de consumo, assim infere que as características essenciais da lírica nascem com tal sociedade. Esse é o real hostil que oprime o homem e que, mesmo em aparente ausência no poema, prefigura sua condição. No entanto, correndo-se o risco de generalizar, o elemento negado pode não se limitar ao mundo das mercadorias e ser lido também como o outro, parte da condição humana, que aflige o ser e que se insiste em negar. Assim, do pensamento adorniano resgata-se a idéia em si da negação, do não nomeado na lírica que, paradoxalmente, silencia e grita.

No caso de João Cabral, é justamente o mundo mais objetivo que é elevado como ideal, pois nega o sentimentalismo "escrachado" que, num certo sentido, já "entregara-se ao mercado". A objetividade buscada passa a ser o ainda não apreendido, o imprevisto, anunciando formas novas de se fazer poesia. No entanto, o campo negado não diz respeito apenas à recusa da lírica tradicional; paradoxalmente, vem à tona, através dele, principalmente, o excesso de carga emotiva que inquieta esse sujeito e que, se fosse deixado solto, explodiria. O retraimento da indiscrição afetiva "traduz uma resistência deliberada a forças psíquicas que o sitiam, exigindo-lhe rendição e que o poeta repele, erguendo barreiras, [...], numa recusa obstinada de capitular, [...] de render a própria alma" (ESCOREL, 1973: 58). Portanto, a não nomeação do mundo mais afetivo e do mundo mais social, nos

primeiros poemas de Cabral, traz latente o reverso negado, a intensidade afetiva e a inquietação com o real.

Leitura de alguns poemas da primeira fase de João Cabral de Melo Neto

De início, n'*Os três mal- amados* (1943), que retoma personagens do poema "Quadrilha" de Carlos Drumond de Andrade, observa-se a atitude tomada por Raimundo quando define reiteradamente Maria, sua amada, no aparente anseio de delimitá-la totalmente, sem deixar escapar nenhum lado. Ela é "praia segura", "corpo conhecido", em que o excesso, a fluidez, a evasão são imediatamente evaporados. É o mar "sem mistério e sem profundeza"; fonte controlada, "campo cimentado", árvore sólida e prática. É "garrafa de aguardente", "correta e explorável", com líquido submetido à vontade do sujeito. É ainda jornal que contém o mundo "em sua última edição e mais recente"; livro, "floresta numerada que leva dísticos explicativos"; folha em branco, objeto sólido. Como se verifica, todas as denominações são "presenças precisas e inalteráveis opostas à minha fuga", como declara Raimundo.

Em *O engenheiro* (1942 – 1945), destaca-se a "Pequena ode mineral", em que à desordem da alma, contrapõe-se a ordem da pedra, dicotomia que ganha forma na divisão nítida do poema em duas partes de oito estrofes, cada uma dedicada a explicar um dos pólos.

Do lado da desordem da alma, está o atropelo, o transparecimento da carne, a fuga, "a vaga fumaça que se dispersa", a "informe nuvem", o crescimento, o não reconhecimento, o descontrole, a fluidez. A alma foge "como cabelos, unhas, humores, palavras ditas", assim, transforma-se repentinamente, sem maneiras de contê-la. Do outro lado, em que "nada se gasta mas permanece", está o reconhecimento, o ser controlado, o não crescimento, a permanência "fora do tempo", o "pesado sólido que ao fluído vence", a ordem do "silêncio puro", que "imóvel fala".

Nota-se que a presença da "desordem na alma" não é dada como uma confissão do sujeito lírico, mas sim atribuída a uma segunda pessoa, "tua alma foge", o que, já à primeira vista, sugere a efusão afetiva do sujeito, que é compreendida como uma maneira de perder-se. Assim, fica a vontade de reprimir a vida que cresce, a condição instável humana, a mudança do corpo, o efeito das palavras ao vento, a dispersão, o vago, o informe; exaltando o silêncio, a ordem, a imobilidade, a permanência da pedra, para suspender o tempo e mobilizar a alma fugidia.

No poema "A Paul Valéry", a exaltação é à estátua e à sua condição de "doce tranqüilidade". A estátua, elemento inorgânico, assume mais valor que o corpo vivente, porque congela o real, imobiliza a vida que cresce e cria. Somado a isso, representa-se a imagem do homem na praia, entregue à luz solar, assim evaporado pelo calor, absorvido pela areia. Dessa maneira, o sol é o elemento depurador da natureza humana impura e caótica, pois o que se busca ainda é o "pensamento de pedra", sem fuga, febre, vertigem.

No mesmo sentido caminha "O fantasma na praia", em que se idealiza a figura do fantasma "camisa branca/, corpo diáfano/, funções tranqüilas/ no banho de sol". Essa é a imagem "desumanizada" do homem, descarnado, transparente, que dá passagem à luz do sol. A descrição acrescenta "espectro de mão/sem linha de vida,/sem física,/química,/história natural". À figura não resta nada que lembre a vida, por isso seu aspecto tranqüilo, seguro, estável: "tinha o ar, entre os homens,/ de um barco na areia". Ele é o barco ancorado que não navega, não se entrega ao fluxo constante das águas e assim permanece incólume aos perigos, aos desacertos, para sempre fixo.

Em "Os primos" novamente predomina a vontade da desumanização – categoria descrita por Hugo Friedrich (1991) como característica da estrutura da lírica moderna – quando é estancada a existência temporal pela limitação da pedra: "meus primos todos/ em pedra [...]/ No gesso branco/ os antigos dias,/ os futuros mortos". A atividade e a dinamicidade dos seus papéis

sociais permanece marmorificada: "Meus primos todos/ em mármore branco/ o funcionário, o atleta,/ o desenhista/ o cardíaco, os bacharéis anuais". Enfim, tem-se a exaltação do "amor mineral,/ a simpatia, a amizade/ de pedra...", negando-se os reais vínculos humanos.

A rejeição à vida humana em geral vem realçada pela negação do elemento feminino, que guarda a possibilidade da geração, como se infere em "A árvore". Aqui permanece a mesma estratégia construtiva de "A pequena ode mineral", dividindo-se tematicamente o poema em dois pólos opostos: o olhar que busca a árvore X o olhar que busca o cimento frio. O primeiro interroga: "A árvore da vida*?* A árvore/ da lua*?* A maternidade simples/ da fruta*?*". O segundo definitivamente encontra "o frio olhar/ [...] ao cimento frio/ do quarto e da alma*:* /calma perfeita/ pura inércia,/ onde *jamais* penetrará/ o rumor/ da oculta fábrica/ que cria as coisas/ do oculto impulso que explode em coisas**.**" (grifo meu). Nota-se que a pontuação diferenciada entre as duas partes, (interrogativa na primeira e afirmativa na segunda) realça o sentido buscado, a oposição entre a evasão, o devaneio do olhar que "salta pela janela" e a "pura inércia", o pensamento fixo do que "volta pela janela ao cimento frio do quarto". Combate-se então o êxtase, a reprodução incontrolável que "explode" por força dos elementos femininos: a árvore da vida, a árvore da lua, a maternidade simples da fruta, a fábrica.

Intensificando ainda mais esse sentido, está o poema "As estações", em que se transfigura o ciclo da natureza. O inverno é anunciado pela "chuva fina" que inunda, criando "O mundo cheio de rios/ lagos, recolhimentos/ para nosso uso". No verão, predomina a umidade e o calor, figurados pelos "móveis que suam" e pelos "sonhos, fantasmas/ mortos de sede" do ambiente doméstico. Na primavera, há o florescimento da terra. Em oposição, o sujeito busca o outono: "na fruta sobre a mesa/ procuro um verso/ que revele o outono [...]; exercito truques, palavras (ante a fruta madura/na beira da morte,/ imóvel no tempo/ que ela sonha parar". Nota-se que é apenas na última estrofe, dedicada ao

outono, que o sujeito assume-se enquanto pessoa que fala, "procuro um verso", enquanto que, nas três primeiras, o discurso permanece geral, aparentando a perspectiva do mundo, dos homens, do ambiente doméstico. Fica claro portanto a negação à condição líquida que o inverno representa, ao estado morno e desejoso que o verão insinua, ao modo primaveril de brotamento incontrolável. Permanece a busca do ar seco outonal, do amarelecimento da estação que anuncia a morte. A "fruta madura na beira da morte" é a possibilidade de, bruscamente, parar o tempo, o movimento da natureza. Por outro lado, em ausência, fica a possibilidade de reinício do ciclo a partir da semente que ela esconde.

Agora, presta-se atenção nos poemas "Psicologia da composição", "Fábula de Anfion" e "Antiode", de 1946-1947. O último, que se diz "contra a poesia dita profunda", a princípio, rejeita o sentimentalismo romântico da poesia-flor, viciada em estados de evasão, de entorpecimento e melancolia, "corpo que entorpece/ ao ar de versos?/ (Ao ar de águas/ mortas, injetando/ na carne do dia/ a infecção da noite)"; que se insinua em "mil mornos/ enxertos, mil maneiras/ de excitar negros/ êxtases". Para livrar-se de tal estado, o sujeito busca educar-se progressivamente, a fim de desvencilhar-se da embriaguez do coração, o que a forma do poema dividida em cinco partes facilita apreender: na primeira, "poesia te escrevia:/ flor"; na última, "Poesia te escrevo/ agora: fezes [...] Te escrevo cuspe, não mais; tão cuspe/ como a terceira [...] das virtudes teologais". Lauro Escorel, a quem tais poemas foram dedicados, dá uma interpretação bastante elucidativa para tal escolha, ainda que se centre na perspectiva do poeta:

> *À primeira vista, "Anti-Ode" é um anátema contra a languidez do lirismo fácil e sentimental da tradição romântica [...] Mas um exame mais atento da psicologia do poeta [...] me parece dar legitimidade à outra interpretação, a meu ver mais verdadeira, da motivação psíquica desse estranho poema: a de que ele traduz a intenção de Cabral de Melo de rejeitar a*

> *Poesia na medida em que esta é sobretudo força indomável do inconsciente, por isto, o poeta a qualifica de "fezes", isto é, aquilo que pela sua impureza e irredutibilidade ao cristalino da consciência deve ser eliminado [...]. Ao identificar poesia com fezes, o poeta a qualifica de cuspe. Ora, cuspir é ato de desprezo ou repugnância, gesto de repulsa ao que recusamos provar ou engolir (1973: 43-44).*

Assim, conforme a leitura de Escorel, a qual vem alimentar a argumentação aqui defendida, o sujeito busca livrar-se daquilo que não consegue tolerar e, sobretudo, controlar. Essa imagem tão violenta e distanciada da postura poética defendida, tranqüila e livre de sentimentos extremos, "dá bem a medida de sua tendência à introversão e à reserva", procurando libertar-se "da substância da sua alma ou de seu próprio inconsciente". (1973:44)

"Psicologia da composição" favorece ainda mais a mesma conclusão. Percebe-se o objetivo de depurar a poesia dos sentidos, da moral, do cotidiano, do sonho – "Neste papel/ pode teu sal/ virar cinza;/ pode o limão/ virar pedra"; "Neste papel/ logo fenecem/ as roxas, mornas/ flores morais;/ todas as fluídas/ flores da pressa;/ todas as úmidas/ flores do sonho"; cristalizá-la pelo "sol da atenção", contê-la através da forma, em "verso nítido e preciso". Nota-se que a condição da qual se quer curar, novamente, é atribuída a uma segunda pessoa – "teu sal" – enquanto o eu mantém-se incólume, estéril, refugiado "nesta praia pura/ onde nada existe/ em que a noite pouse./ Como não há noite/ cessa toda fonte;/ [..] cessa toda fuga;/ como não há fuga / nada lembra o fluir / do meu tempo, ao vento". Nesse último verso percebe-se o que, profundamente, incomoda o sujeito lírico – seu tempo a fluir – o que, na "folha branca", no "papel mineral", na escrita vazia, ele busca silenciar. Assim, após neutralizar a pessoalidade, numa forma que vai da primeira à terceira pessoa e dessa para a impessoalidade, alcançada pelo uso do infinitivo na última das oito partes do poema, é possível "cultivar o deserto"; logo "onde foi

maçã/ resta uma fome; onde foi palavra (potros ou touros contidos) resta a severa forma do vazio". No entanto, tanto a fome quanto o vazio falam de um estado a ser completado, de uma ausência e do desejo de preenchê-la.

Por fim, lê-se a "Fábula de Anfion". Lembra-se, em primeiro lugar, que o nome *Anfion* é formado com base em *amphí*, "de um e de outro lado, duplo"; "talvez por ser irmão gêmeo de Zeto", explica Junito Brandão (1991: 72). Lembra-se que, segundo a mitologia grega, Anfion, filho de Zeus e Antíope, com a lira que recebeu de Hermes, dedicou-se à música, enquanto o irmão, de gênio violento, empregava seu tempo em lutas e trabalhos pesados. Ambos, quanto reinaram em Tebas, resolveram murar a cidade. Zeto transportava enormes pedras nos ombros e Anfion, apenas ao som da lira, arrastava e encaixava as mesmas no lugar exato. Quanto a seu fim, algumas versões afirmam que ele enlouqueceu e tentou destruir um templo de Apolo, que o liquidou a flechadas.

O poema divide-se em três grandes partes: "O deserto", "O acaso", "Anfion em Tebas". Na primeira, Anfion é apresentado como um eremita que comunga o deserto, o "ar mineral isento mesmo da alada vegetação", o "gesto puro de resíduos", "a terra branca e ávida como o cal", o "tempo claro", onde "nada sobrou da noite". "Ao sol do deserto", sua flauta permanece seca, em silêncio, sem entoar melodias doces "de água e de sono", nem soprar "grãos de amor". O sol, "lúcido", resseca qualquer possibilidade de fermentação da vida, de geração de mistério, preside apenas a "fome vazia". Em "O Acaso", depois de o ideal solar e seco ter sido encontrado, ter transformado o antigo vocabulário de Anfion em "esqueleto", quando a personagem está banhada pelo auge da luz, "no castiço linho do meio dia", depara-se com o Acaso. Então, "o acaso ataca e faz soar a flauta"; é descrito como "animal", "vespa oculta nas dobras da alva distração", "inseto vencendo o silêncio", "esfinge" que "lhe mordia a mão escassa;/ que lhe roía/ o osso antigo/ logo florescido da flauta extinta". Assim. "Tebas se faz", cidade onde "a noite persiste, sem se dissolver". Anfion busca ali o deserto perdido e

lamenta-se diante de sua obra: "como já distinguir/onde começa a hera, a argila/ ou a terra acaba?", enquanto ele desejou "longamente/liso muro, e branco/ puro sol em si". Enfim, Anfion explica sua relação com a flauta: "Uma flauta: como/ dominá-la, cavalo/ solto, que é louco?/ Como antecipar/ a árvore de som/ de tal semente?". Então, a solução é jogá-la "aos peixes surdo-mudos do mar".

Para analisar tal poema, é importante notar como Cabral revisita o mito, especialmente em um detalhe, a adoção da flauta no lugar da lira. Sabe-se que a lira é um instrumento apolíneo; enquanto a flauta lembra a natureza de seu criador, Pã, engajado ao cortejo dionisíaco, metade animal e metade homem, personificação da fertilidade, do espírito selvagem da natureza. Já por sua própria forma, a flauta parece possuir um significado fálico. No poema, a possibilidade de acordar o seu som parece ser sinônimo de pânico, do que perturba o espírito e enlouquece os sentidos. Além disso, a descrição do "Acaso" apresenta-o como uma força demoníaca, uma tentação enigmática que amedronta. Então, o retiro no deserto é uma maneira de Anfion purgar-se do lado noturno, selvagem que o atormenta; pois a ação do sol é capaz de secar a flauta, fazê-la perder seu "sêmen", abolindo o crescimento descontrolado e alcançando a criação perfeita: o silêncio.

Assim, a escolha da flauta é significativa, pois adensa os significados que a personagem parece guardar, a começar pelo seu nome que lembra uma natureza dupla. Anfion é o personagem ideal porque apenas ao som da lira é capaz de levantar uma construção perfeita, de pedra. Por outro lado, seu gêmeo, representado pelo irmão Zeto, encarna o gênio violento, indomável, contra o qual muitas vezes Anfion lutou. Logo, colocar a flauta dionisíaca nas mãos de Anfion é reacender o significado de sua personalidade dupla. O ato de secá-la, ao sol, parece representar a vontade de libertar-se desse outro lado, purificar-se de qualquer resquício do "outro mundo". No entanto, as forças dionisíacas da dissolução, da tensão psíquica, engendradas pelo acaso, o dominam e sua criação não consegue fornecer os exatos

limites que idealizava. Enfim, Anfion parece desistir de tentar dominar a flauta, mergulhando-a no mar. A atitude do sujeito é assim de quem afunda, esconde por não poder controlar, impor exatos limites ao seu objeto.

Então, a experiência do sujeito no deserto parece simbolizar a tentativa malograda de evadir-se do mundo afetivo, eliminar os impulsos instintivos e as emoções autônomas, mesmo que tal experiência ascética permaneça como ideal. Por outro lado, a busca da ascese desértica, que se opõe ao acaso, pode ser interpretada como uma tentativa de fugir do real. Como lembra Hugo Friedrich, em Mallarmé, "o acaso é uma palavra-chave para indicar a simples realidade" (1956: 114). Nesse sentido, no contexto do poema, o real acomete o sujeito e não há chances de livrar-se dele totalmente.

Conclusão

De qualquer maneira, o sentido que a "Fábula de Anfion" parece encerrar pode dar crédito a uma das conclusões a que se chega, ao fim da leitura dos poemas aqui escolhidos: a subjetividade ali representada não se mostra tranqüila, harmônica, pelo contrário, "testemunha tanto o sofrimento da existência estranha como o amor a ela"; o eu busca o deserto, o mundo mineral, mas está vulnerável ao acaso, à poesia profunda, aos sentimentos comuns, à natureza líquida, animal e vegetal, dos quais tenta livrar-se, atribuindo-os, tantas vezes, a uma segunda pessoa (Na "Fábula de Anfion", encontra-se também: "ali, não há como pôr *vossa tristeza*"). A forma de resolver esse conflito está na busca da impessoalidade, da objetividade da linguagem, numa tendência à reserva, à recusa a qualquer efusão que o reveja em público, que devasse a sua intimidade, que o exponha indiscretamente ao próximo. Entretanto, não há rigor formal que suspenda o índice humano, a liquidez das imagens ali construídas.

A abdicação da individualidade deixa mostras, por outro lado, de uma sensibilidade extrema em luta consigo mesma para

conseguir apreender, através da poesia ideal, a exata condição humana (objetivo para o qual a descrição e o uso de verbos de essência parecem contribuir), sem recorrer aos sentimentalismos tradicionais. É necessário exaltar a estátua, o barco parado na areia porque eles representam a vida que pode ser entendida, contra o ininterrupto movimento do mundo e o fluir constante do tempo que assombram o sujeito. Há nos poemas o resquício de uma personalidade que sofre porque o mundo cria e transforma-se prodigiosamente, daí o anseio por um jornal que o traga "em sua última edição e mais recente", daí a busca da alma tranqüila e fria em que não penetre o rumor da "oculta fábrica que cria as coisas", "do oculto impulso que explode em coisas". O mundo inorgânico elevado a ideal na poesia de Cabral nega, sim, a realidade impura e caótica. O sentido de seus poemas, enfim, transita entre a palavra e o que ela silencia.

Portanto, tais poemas de Cabral negam a tradição romântica não só porque se tornou "piegas". Sobretudo, a confissão dos sentimentos é retraída, numa tentativa de disfarce da emoção descontrolada que acomete esse sujeito diante do real e da vida. A intensidade dos sentimentos é sugerida pela própria ansiedade em negá-los.

A insistência na precisão formal rejeita a expressão fácil, a inspiração, mas, por outro lado, sugere que a pureza concreta é onde o sujeito encontra segurança, pois já não consegue refúgio em seu próprio eu, que está sempre "em fuga". Na dureza das imagens, no dissolver-se e despedaçar-se em diferentes vozes parece atuar o fracasso da proximidade intimamente procurada, mas também a busca de salvação mediante a linguagem criativa.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Discurso sobre lírica e sociedade*. Trad. Maria Cecília Londres e Heidrun Krieger Olinto. In: COSTA LIMA, Luiz (org.) *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BARBOSA, João Alexandre. *A imitação da forma*. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

COSTA LIMA, Luiz. *Lira e antilira*. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

ESCOREL, Lauro. *A pedra e o rio*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Trad. Marise M. Curione. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Victor Jaboville. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

MELO NETO, João Cabral. *Poesias completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SENNA, Marta de. *João Cabral: tempo e memória*. Rio de Janeiro: Antares, 1980.

As amarras da leitura desejante
(sobre *Lavoura arcaica*)

Renata Farias de Felippe – UFSC

> *[...] na leitura todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas: a fascinação, a vagância, a dor, a volúpia; a leitura produz um corpo transtornado. [...] a leitura é condutora do Desejo de escrever. [...] e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que gera, até o infinito. (BARTHES,1988: pp.49-50)*

Pensar a leitura como um processo, simultaneamente, prazeroso e desconcertante, como afirma Barthes, é uma certeza que se confirma com a leitura de *Lavoura arcaica*, de Raduan Nassar, romance que talvez não encontre "rivais", nesse sentido, na literatura brasileira ou mesmo na literatura contemporânea. Este *imenso rio de palavras*, por onde escorrem os estilhaços dos gêneros, conduz o leitor por uma construção tortuosa que reconstrói a *saga da perdição e confrontos que marca esse novelo de laços consangüíneos* (TEIXEIRA, 2002: pp.17-8). Texto intermediado por um narrador tomado pela paixão e pela cólera, a leitura do mesmo está muito longe de ser fácil: passar por esse rio de palavras é antes ser "tragado" por ele, para depois ser devolvido ao solo frágil das certezas cotidianas. Dessa experiência, saímos maravilhados com a densidade e a técnica discursivas, mas estranhamente mais leves por, enfim, nos vermos libertos desta cadeia de desejos perturbadores.

Ainda que a unanimidade tenha as suas armadilhas, pode-se dizer que a leitura do romance de Nassar, no mínimo, elimina do leitor qualquer vestígio de um estado letárgico. Entre a perturbação causada e o desejo da linguagem – que impulsiona à produção de outras escrituras - há uma distância reduzida, o que talvez

justifique a diversidade de textos gerados em torno dessa narrativa singular.

Se a leitura é o gesto inaugural na cadeia de desejos que impulsiona à escritura, os textos posteriores não deixam de ser um tributo à tessitura geradora, ainda que se escreva contra a mesma. Ao leitor desejante, condição primeira da figura que passará de receptor à escrevente, o texto primeiro delega a própria insubmissão, já que o sentido estará sempre à frente da interpretação, desdobrando-se, criando novas associações, potencialmente infinitas. Àquele que se coloca em posição de desvendar as potencialidades textuais, para escapar à condição de "amante" ingênuo deverá, portanto, ver na estrutura sobre a qual se debruça, bem como no texto que concebe, um espaço de fuga, devires, desejos, e não de afirmações.

A partir desses pressupostos, o texto *Uma lavoura de insuspeitos frutos*, de Renata Pimentel Teixeira, desenvolve uma análise crítica do romance que ignora os lugares-comuns da psicanálise freudiana, da abordagem hermenêutica e das tensões dialéticas para propor uma leitura *rizomática* do texto, processo que aponta à multiplicidade, simultaneamente, consistente e indecifrável dos infinitos sentidos da escritura. Sendo assim, a análise assinada por Teixeira valoriza exatamente o estado de devir dessas possibilidades.

É o desejo da linguagem, voltado ao texto de Nassar e à leitura crítica de R. Teixeira, o elemento que impulsiona também esta análise. Nesta urdidura de desejos, uma série de outros textos serão usados na tentativa de esboçar uma escritura rizomática e também crítica (ainda que nesta possa haver vestígios de uma paixão declarada). A condição primeira de leitor(a) desejante talvez justifique o interesse em abordar a figura de um leitor específico: André.

Portador de um discurso violento, envenenado, que reivindica a impaciência e o individualismo, a fala de André, no entanto, só se materializa contra o pai em um único diálogo que, apesar de

denso não é exatamente colérico. O confronto entre o discurso patriarcal e a reivindicação do indivíduo é finalizado por um *suposto recuo* por parte do protagonista.

> *- Como posso te entender meu filho? Existe obstinação na tua recusa, e isto também eu não entendo. Onde você encontraria lugar mais apropriado para discutir os problemas que te afligem?*
>
> *- Em parte alguma, menos ainda na família; apesar de tudo nossa convivência sempre foi precária, nunca permitiu ultrapassar certos limites; foi o senhor mesmo que disse há pouco que toda palavra é uma semente: traz vida, energia, pode inclusive trazer uma carga explosiva no seu bojo: corremos graves riscos quando falamos.*
>
> *- [...] ninguém em nossa casa há de falar com presumida profundidade, mudando o lugar das palavras, embaralhando as idéias, desintegrando as coisas numa poeira, pois aqueles que abrem demais os olhos acabam por enxergar a própria cegueira [...] Não foi o amor, como eu pensava, mas o orgulho, desprezo e o egoísmo que te trouxeram de volta à casa!*
>
> *- Estou cansado, pai, me perdoe. [...]*
>
> *E o meu* suposto recuo *[grifo meu] na discussão com o pai logo recebia uma segunda recompensa: minha cabeça foi de repente tomada pelas mãos da mãe. (NASSAR, 1982: pp.147-150)*

O discurso agressivo de André, apesar de ser contrário às normas generalizantes da lógica patriarcal, não afronta diretamente ao pai, causando maior perturbação a três figuras específicas: ao leitor; a Pedro, o irmão mais velho a quem André confessa o incesto, e, em um certo momento Ana, o objeto de seu desejo. No

entanto, não é exatamente o discurso do narrador que interessa ao trabalho em questão, mas a figura de André como leitor dos discursos do corpo (do seu e dos integrantes da família). Mapear os rastros dos apelos corporais no interior da narrativa será um dos temas deste ensaio. No entanto, em *Lavoura arcaica*, a urgência dos corpos anunciada passa pela leitura de um ser convulso, portador de palavras perversas que semeiam no leitor o desejo e a vertigem. O ensaio, portanto, aborda, direta e/ou indiretamente, a posição de diferentes leitores: a figura do narrador como leitor dos corpos, o leitor para quem o narrador se dirige e um desdobramento deste último: aquele que, tomado pela paixão que o texto desperta, origina uma outra escritura.

1. Corpos de palavras

> *Para nós o corpo existe; traz a gravidade e limites ao nosso ser. Sofremo-lo e gozamo-lo; não é uma roupa que estamos acostumados a habitar, nem alguma coisa alheia a nós: somos o nosso corpo. [...] o corpo não vela a intimidade, e sim a revela. (PAZ. Otávio. Apud TEIXEIRA: 2002, p.72)*

Ler os movimentos de Ana e os apelos da sexualidade impressos nas roupas; conter o desejo afundando os pés na terra; ouvir na voz materna as calcificações uterinas; fundar uma religião sobre a própria carne: a leitura, a lógica e o discurso de André baseiam-se sobre os apelos corporais. O corpo, essa indumentária incômoda e reveladora, é a fonte de apelos incisivos que afligem o narrador-protagonista e que se transformam em escrita. Pode-se pensar que os anseios de sua própria corporalidade, contidos pelo opressivo discurso paterno, são os pressupostos que induzem e "autorizam" o protagonista a ler os corpos do clã. Personagem que se diz incapaz de sair da *carne dos* próprios sentimentos, será o próprio desejo o agente que impulsionará a leitura de André, e não necessariamente o suposto interesse em desvendar os anseios alheios. Nesse sentido, a passagem na qual o protagonista "lê" as

impressões corporais nas roupas sujas da família é bastante reveladora, pois o fragmento revela não só as peculiaridades desta leitura específica como daquele que a realiza.

> *[...] era o* pedaço de cada um que eu trazia *[grifo meu] nelas quando afundava minhas mãos no cesto,* ninguém ouviu melhor o grito *de cada um, eu te asseguro, as coisas exasperadas da família deitadas no silêncio recatado das peças íntimas ali guardadas [...] bastava afundar as mãos pra colher o sono amarrotado das camisolas e dos pijamas e descobrir nas suas dobras, ali perdido, a energia encaracolada e reprimida do mais meigo cabelo do púbis, e nem era preciso revolver muito para encontrar as manchas periódicas de nogueira no fundilho dos panos leves das mulheres ou escutar o soluço mudo que subia do escroto engomando o algodão branco e macio das cuecas, era preciso conhecer o corpo da família inteira [...] ninguém afundou mais as mãos ali, Pedro,* ninguém sentiu mais as manchas de solidão. *(NASSAR, 1988: pp.37-8)*

As expressões destacadas no fragmento evidenciam a visão do protagonista, que se julga um leitor irrefutável, o guardião único e unívoco do sentido dos corpos. O caráter incisivo das afirmações feitas resulta dos seus próprios e urgentes anseios, o que faz de André um leitor sem dúvida desejante, mas não exatamente crítico (até porque o personagem admite uma única leitura: a sua). A leitura do mesmo, também desejante, não deseja os signos que acredita decifrar, mas a revisitação do seu próprio desejo, desencadeado pela leitura das marcas corporais impressas nas peças alheias. Aqueles que estão fora do "eu", portanto, tornam-se perceptíveis exatamente naquilo que despertam e/ou podem ter em comum com o narrador.

Em um outro fragmento, André revela mais uma vez o egocentrismo que norteia a sua leitura ao ler nos movimentos de

Ana a projeção dos elementos potencialmente perniciosos de sua própria personalidade.

> *[...] e não tardava Ana, impaciente, impetuosa, o corpo de campônia, a flor vermelha feito um coalho de sangue prendendo de lado os cabelos negros e soltos, essa* minha irmã *que* como eu *[grifos meus], mais que qualquer outro em casa trazia a peste no corpo. (Ibidem: p.26)*

A passagem destacada não é a única a estabelecer uma relação de equivalência e complementaridade entre André e Ana. Em outros momentos, como na recusa inicial de Ana e na consumação do incesto, essa a suposta identidade entre os irmãos é assinalada:

> *[...] nós dois que até então éramos um só, vi com espanto que meu continente se bifurcava [...]. (Ibidem: p.90)*

> *[...] e fiquei pensando que muitas vezes, feito meninos, haveríamos os dois de rir ruidosamente, espargindo a urina de um contra o corpo do outro, e nos molhando como há pouco, e trocando sempre através de nossas línguas laboriosas a saliva de um com a saliva de outro [...] e só pensando que nós éramos de terra, e que tudo o que havia em nós só germinaria em um com a água que viesse do outro. (Ibidem,:p.100)*

Nos fragmentos, Ana é percebida como uma extensão do narrador, identidade que é sublinhada se considerarmos o fato de o nome da irmã corresponder ao pronome "eu" em árabe (Cf PERRONE-MOYSÉS, 1996: p.65). Tal identificação leva a refletir sobre a natureza do desejo de André como sendo uma reivindicação da própria individualidade, forma encontrada para romper com a rígida lógica patriarcal. Se Ana e André são um só, o protagonista só estará completo quando possuí-la. Este, não deseja Ana como um indivíduo, mas como um apêndice. Sendo

assim, se a figura autoritária do pai inibe a individualidade dos seus, André repetirá este gesto ao ignorar a individualidade de Ana. À personagem também são negadas as palavras: o único discurso permitido à Ana é o do corpo, expressão que se faz através da dança, e que também é intermediada pela leitura de André.

> *[...] ela varava então o círculo que dançava e logo eu podia adivinhar seus passos precisos de cigana se deslocando no meio da roda, desenvolvendo com destreza gestos curvos entre as frutas e as flores dos cestos, só tocando a terra na ponta dos pés descalços, os braços erguidos acima da cabeça, serpenteando lentamente ao trinado da flauta mais lento, mais ondulante, as mãos graciosas girando no alto, toda ela cheia de uma selvagem elegância [...]. (NASSAR, 1988: pp.26-7)*

As palavras estão interditadas à personagem mesmo quando esta é questionada pelo irmão/amante: *[...] querida Ana, te chamo ainda à simplicidade, te incito agora a responder só por reflexo e não por reflexão[...]* (Ibidem p.118). A fala incisiva de André quer de Ana a ação (ou melhor, o corpo), e não as palavras. Aliás, na narrativa, as palavras são um direito masculino e a verborragia, um privilégio paterno.

A única voz feminina que, por vezes, se pronuncia é a da mãe, e ainda assim, além de escasso, o seu discurso é portador de uma ternura sufocante, vista por André como corrompedora. As referências à mãe, bem como às figuras que de alguma forma se associam ao universo feminino passam quase que exclusivamente pela corporalidade (exceção feita às raras palavras maternas).

> *[...] quando fui procurar por ela [a mãe], eu quis dizer a senhora se despede de mim agora sem me conhecer, e me ocorreu que eu pudesse também dizer não aconteceu mais do que eu ter sido aninhado na* palha do teu útero *por nove meses e ter recebido por muitos anos o* toque doce da tua mão e da tua boca*;*

> *eu quis dizer* é por isso que eu deixo a casa *[...]. (Ibidem: p.56)*

O corpo materno é percebido como a fonte essencial de afeto e conforto, associado ao desvio por constituir o extremo oposto à rigidez paterna. Nas palavras do narrador: *se o pai no seu gesto austero, quis fazer da casa um templo, a mãe, transbordando no seu afeto, só conseguiu fazer dela uma casa de perdição* (Ibidem, p.118). Perdido entre esses extremos, o indivíduo formula o seu próprio código, que não é menos radical que os de seus progenitores. Ainda com relação à mãe, destaco mais uma passagem na qual o narrador faz uma leitura da angústia materna causada pela suspeita de sua fuga.

> *[...] e ela queria dizer alguma coisa, e eu pensei a mãe tem alguma coisa pra dizer que* vou talvez escutar, *alguma coisa pra dizer que deve quem sabe ser guardada com cuidado, mas tudo que eu pude ouvir, sem que ela dissesse nada, foram as trincas na louça antiga do seu ventre,* ouvi dos seus olhos um dilacerado grito de mãe no parto, *senti seu fruto secando com meu hálito quente, mas eu não podia fazer nada [...]. (Ibidem: p.57)*

As palavras maternas, portanto, não são relevantes, são expressões que o narrador talvez escute, mas não considere. A relativa força do discurso materno está no corpo e na dor que este revela. Ainda assim, os apelos da mãe não são suficientes para persuadir André a desistir de seu desejo de fuga.

Como leitor desejante, André adota uma posição que revela as possíveis armadilhas de uma leitura que, incapaz de sair da *carne dos sentimentos* de quem lê, torna-se redutora e unilateral. Se o discurso paterno peca pela generalização e homogeneização, ignorando a individualidade dos membros do clã, tal negação também é feita por André, cuja busca identitária leva-o a ignorar a multiplicidade possível daqueles que o cercam, em especial, das mulheres da família, que são lidas, sobretudo, pelos seus corpos.

Em se tratando de Ana, a leitura realizada não só essencializa-a ao corpo (abordagem típica à figura que é objeto do desejo), como também reduz a personagem à mera projeção de André. É sobre o silêncio de Ana - ou sobre a imposição deste - que me deterei a seguir.

2. O silêncio revelador

O universo de *Lavoura arcaica* é, sem dúvida, um universo patriarcal e André, o narrador-protagonista-convulsivo desta parábola avessa, apesar de voltar-se contra esse sistema totalizante, que nega ao sujeito a expressão de sua individualidade, não rompe, com a lógica androcêntrica na qual se insere. Uma das marcas que evidenciam a adoção de uma postura patriarcal por parte do personagem está nas páginas finais do romance, quando o protagonista dedica um discurso em memória ao pai, fato que sugere a tomada do lugar deste.

> *(Em memória do pai, transcrevo suas palavras: e, circunstancialmente, entre posturas mais urgentes, cada um deve sentar-se num banco, plantar bem um dos pés no chão, curvar a espinha, fincar o cotovelo do braço no joelho, [...] e com os mesmos olhos amenos assistir ao movimento do sol e das chuvas e dos ventos, e com os mesmos olhos amenos assistir à manipulação misteriosa de outras ferramentas que o tempo habilmente emprega em suas transformações, não questionando jamais sobre os seus desígnios insondáveis, [...] que o gado sempre vai ao poço.) (Ibidem: pp.172-3)*

Passagem que sugere a resignação diante dos desígnios do destino, na mesma não encontramos o ímpeto iconoclasta, reivindicador da vontade individual que caracterizava a fala do protagonista. Ao tratar da passagem, R. Teixeira, questiona se a mesma representaria uma rendição à lógica paterna, embora a autora destaque que esta rendição possível não fez de André um

reprodutor inconteste desse discurso (2002: p.105). Independente do fato de a aceitação do discurso patriarcal ser relativa ou absoluta, a questão é que, mesmo durante o processo de questionamento, mesmo a tentativa de ruptura com a lógica paterna em prol da individualidade, o discurso de André reveste-se da mesma lógica que pretendeu contestar, o que fica evidente a partir da essencialização das personagens femininas ao corpo, abordagem que se intensifica ao voltar-se a Ana, personagem cuja corporalidade seria uma extensão da carne e dos anseios do narrador/protagonista. Percebe-se, então, que mesmo a reivindicação do individualismo pode ser perversa, na medida em que silencia ou ignora os anseios individuais alheios. A "leitura" de André relativa à irmã, bem como à sexualidade desta, portanto, repete a percepção do sistema patriarcal sobre as mulheres. Segundo Teresa de Lauretis:

> *[...] na conceitualização patriarcal ou androcêntrica a forma feminina seja uma projeção da masculina, seu oposto complementar, sua extrapolação – assim como a costela de Adão. De modo que mesmo quando localizada no corpo da mulher (vista, como escreveu Foucault,"como que completamento saturada de sexualidade") a sexualidade é percebida como um atributo ou uma propriedade do masculino. (LAURETIS, In HOLLANDA1994: p.222)*

Apesar da falta de palavras, no romance, Ana é portadora de um discurso, ainda que intermediado pela leitura redutora de André. É esse discurso indireto que pretendo "ler", movida pela paixão que o texto e as suas construções (e Ana é uma delas!) me despertam. O interesse pelo silêncio da personagem parte do pressuposto de G. Bataille que revela que o ato de calar-se consiste *no momento supremo* no qual *a consciência furta-se*. Silenciar talvez seja o mais revelador dos atos, uma vez que a verdade pode estar exatamente no não-dito. Tal possibilidade faz de Ana a figura mais autêntica do romance e talvez a principal antagonista do sistema patriarcal. O sacrifício desta, portanto, é inevitável em um

romance no qual mudam os patriarcas, mas as mulheres permanecem à sombra do corpo. Se ao silenciar a irmã, André ignora a individualidade desta, que estaria sujeita à sua própria, tal postura também produz um efeito dinamizador. De acordo com Bataille, a impotência está exatamente naquilo que falamos (1988: p.243). Se à personagem é negado o direito da fala, esta falta não é uma impotência: Ana é corpo e é ação. Exatamente por isso, ela não se rende ao patriarcalismo, assumindo a verdade terrível do seu desejo ao vestir os acessórios mundanos trazidos por André na execução de sua sensual e fatal coreografia.

> *[...] Ana (que todos julgavam na capela) surgiu impaciente numa só lufada, os cabelos soltos espalhando lavas, ligeiramente apanhados num dos lados por um coalho de sangue (que assimetria provocadora!), toda ela ostentando um deboche exuberante, uma borra gordurosa no lugar da boca, uma pinta de carvão acima do queixo [...] foi assim que Ana, coberta com as quinquilharias mundanas da minha caixa, tomou de assalto a minha festa, varando com a peste no corpo o círculo que dançava, introduzindo com segurança, ali no centro, sua petulante decadência, [...], mas dominando a todos com seu violento ímpeto de vida, [...] ela sabia fazer as coisas, essa minha irmã, [...] (NASSAR, 1988: p.167)*

Ana, antes perversamente silenciada pelo narrador e certamente silenciada pelo pai, já não precisa mais das palavras, pois seus atos não precisam de uma fala (que como vimos, é uma impotência). Ao ignorar a fala em um mundo familiar patriarcal e regido pelas palavras pela adoção da linguagem do corpo, Ana caminha para o próprio sacrifício, mas não como uma mera vítima deste. Sua dança sacrílega constitui o breve momento de expressão de sua própria individualidade, representando a reivindicação de uma existência particular. Talvez por isso, ao fim do romance, André não lamente a morte da irmã que, no momento anterior ao

sacrifício, expressa-se como um agente de sua própria paixão e não como um simples reflexo do protagonista. Como indivíduo, Ana não tem espaço na família sob as ordens do pai, assim como não o teria sob as ordens de André. A morte, portanto, pode ser vista como o gesto que assinala a insubmissão da personagem. Ana é a personagem que macula com o próprio sangue a lógica patriarcal e a cegueira de uma leitura individualista e androcêntrica, realizada por um narrador cuja parcialidade não é menos tirânica que a do patriarca deposto.

A leitura apaixonada tem seus encantos. E suas armadilhas.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Lisboa: Antígona, 1988

DELEUZE, Gilles. GATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia (vol.1). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses*: o feminismo como vitória da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NASSAR, Raduan. *Lavoura arcaica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Da cólera ao silêncio. In *Cadernos de Literatura Brasileira: Raduan Nassar*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1996.

TEIXEIRA, Renata Pimentel. *Uma lavoura de insuspeitos frutos*. São Paulo: Annablume, 2002

ro: Antares, 1980.